
ISBN: 978-84-76661-98-7

Aprendizaje y desarrollo profesional docente

Los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento. Son muchos los elementos que configuran la actividad del docente: su formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe. Este libro se ha centrado en el desarrollo profesional docente para, a través de él, ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de los docentes en Iberoamérica.

Series de la colección

Alfabetización	Cultura escrita	Educación artística
Educación técnico-profesional	Evaluación	Infancia
Profesión docente	Reformas educativas	TIC

Profesión docente

El profesorado ocupa el papel central para la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero las políticas orientadas a su desarrollo profesional deben tener en cuenta las condiciones y el contexto en el que desempeñan su trabajo. Desde este enfoque integral y contextual se plantea la serie de libros sobre la **profesión docente.**

Metas Educativas 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.** Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas. La ***Colección Metas Educativas 2021*** pretende ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.



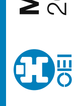


FundaciónSantillana

Aprendizaje y desarrollo profesional docente

Profesión docente

Metas Educativas 2021



Profesión docente

Aprendizaje y desarrollo profesional docente

Consuelo Vélaz de Medrano
Denise Vaillant
Coordinadoras

Metas Educativas 2021

La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios



FundaciónSantillana

Aprendizaje y desarrollo profesional docente

Consuelo Vélaz de Medrano
Denise Vaillant
Coordinadoras

Organização dos Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Fundación**Santillana**

La colección METAS EDUCATIVAS 2021 es una iniciativa de la OEI en colaboración con la Fundación Santillana.

Impreso en España por

ISBN: 978-84-7666-198-7
Depósito legal:

Índice

Preámbulo

Álvaro Marchesi
Secretario general de la OEI

La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. Pero si el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza, es preciso admitir también que no se puede mejorar la acción educativa de los profesores sin conseguir al mismo tiempo mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas. Una buena formación inicial tiene un efecto positivo en la actividad profesional de los docentes, no cabe duda, pero también contribuye a ello la buena actuación de los equipos directivos o el tiempo disponible por los profesores para trabajar en equipo. Los docentes trabajan en un contexto social y cultural determinado, y en unas condiciones educativas y laborales específicas. Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta estos contextos y condiciones para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica al desarrollo profesional de los docentes.

Desde esta perspectiva, las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes. En el mismo sentido y de forma complementaria, la gran mayoría de las iniciativas que se plantean para mejorar la educación no deben perder de vista su implicación para el fortalecimiento de la profesión docente.

El problema principal al que se enfrentan las políticas relativas al profesorado es el de los grandes números que comporta, tanto por la cantidad y diversidad de decisiones pendientes, como por ser uno de los cuerpos profesionales más numerosos. Hay más de siete millones de docentes que trabajan en la región en alguno de los niveles del sistema educativo, cuya financiación supone un porcentaje significativo del gasto público de cada país. Un leve incremento de su salario, una pequeña reducción de su horario lectivo para realizar actividades de formación o un prudente sistema de incentivos profesionales conllevan costes importantes, difíciles de asumir en ocasiones para un colectivo tan numeroso.

Lo mismo sucede cuando se pretende mejorar el tiempo de enseñanza, factor principal del aprendizaje, y se aborda de forma simultánea la situación de los docentes. Las escuelas de tiempo completo o integral, por ejemplo, en las que los alumnos tienen posibilidad de recibir una atención educativa a lo largo de la mañana y de la tarde, ofrecen mayores posibilidades de aprendizaje. Si a ello se une la dedicación a cada escuela de su equipo de profesores, las ventajas educativas y profesionales parecen evidentes. Sin embargo, organizar las escuelas con un solo turno de alumnos y de profesores supone un coste elevado que exige un dilatado proceso temporal para su implantación generalizada.

Por estas razones, las políticas que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes han de asumir compromisos a medio plazo y han de buscar los acuerdos políticos y sociales necesarios que aseguren su mantenimiento a lo largo del tiempo.

Pese a las dificultades, es justo reconocer que se ha avanzado mucho en las últimas décadas. Sin embargo, aún se observa en todos los países la necesidad de mejorar la formación inicial y el acompañamiento en los primeros años en la profesión, así como de propiciar unos modelos más eficientes de formación permanente que apuesten decididamente por dotar a los futuros profesores de las competencias necesarias para acometer con éxito la importante y difícil tarea de educar en la sociedad del conocimiento.

Los países de la región parten de situaciones y experiencias diferentes. El acceso a la función docente no es homogéneo, habiendo distintas modalidades y niveles de exigencia. En la mayoría de los países la formación inicial es responsabilidad de la universidad, pero en otros corresponde a institutos superiores o escuelas normales. Por otra parte, todavía acceden a la docencia profesionales sin formación pedagógica, especialmente en zonas desfavorecidas, comunidades indígenas y escuelas secundarias. En estas regiones las escuelas tienen dificultades para atraer y retener a docentes titulados, y para proporcionar una educación de calidad al alumnado.

Es preciso avanzar en la regulación, acreditación y mejora de la calidad de la formación del profesorado, ajustándola a las demandas reales de la profesión. En esta dirección será de gran ayuda alcanzar un mayor consenso sobre el marco de competencias profesionales básicas de los docentes en la escuela del siglo XXI. Para lograr este ambicioso objetivo será de gran importancia articular una red institucional de apoyo al desarrollo profesional docente que vincule de manera coherente las actuaciones en formación inicial, inserción, formación permanente y promoción profesional.

Se vislumbra como objetivo a corto plazo proporcionar formación y titulación especializada a los docentes que aún no disponen de ella, así como trabajar por la acreditación de las instituciones y titulaciones de formación inicial docente (públicas y privadas, en la modalidad presencial y a distancia), de acuerdo con los criterios de calidad que se establezcan. En conjunto, es preciso reforzar los sistemas de formación, evaluación, incentivación y reconocimiento profesional.

Posiblemente sea necesario también desarrollar iniciativas que den más visibilidad al profesorado y que, a través de ellas, consiga la profesión docente mejorar su valoración social. Una de ellas sería facilitar a los docentes la expresión de sus competencias personales en el campo de la música, la poesía, la novela, la tecnología, el dibujo, la investigación, etc., a través de concursos o publicaciones. El objetivo es abrir cauces de expresión que permitan reconocer la valía de muchos docentes y reforzar así el reconocimiento de la profesión. Otras iniciativas podrían situarse en el campo de la representación de la profesión docente, en el apoyo a redes de trabajo entre profesores de diferentes escuelas y en el respaldo a programas innovadores.

El fortalecimiento de la profesión docente constituye uno de los ejes prioritarios de actuación de la OEI. No es extraño por ello que tenga una presencia destacada en el ambicioso proyecto "Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios", respaldado por la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada en 2008 en El Salvador y refrendado meses después por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. El propósito decidido de la OEI para los próximos años es colaborar con los países y con las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza para lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga la acreditación correspondiente; contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente; desarrollar experiencias innovadoras sobre el apoyo a los profesores principiantes; colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para

su desarrollo profesional; acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes.

Para lograr estas metas se han contemplado algunas estrategias y líneas de acción: establecer un acuerdo de colaboración con la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES); impulsar proyectos innovadores para el apoyo a los profesores principiantes; elaborar modelos sobre el desarrollo profesional de los docentes; acompañar los procesos de evaluación del profesorado que los países desarrollen, e impulsar el trabajo de un grupo de expertos iberoamericanos sobre desarrollo profesional docente.

Con estas iniciativas se trata de colocar a los profesores en el centro de la agenda educativa de la región. En los años venideros será necesario no perder de vista dos parámetros básicos de la política educativa: mejorar la situación laboral y profesional de los docentes, y asegurar a la vez el buen funcionamiento de las escuelas públicas y el tiempo de enseñanza de sus alumnos.

Introducción

Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant

La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores cuya práctica profesional cumpla con el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

Existen, pues, diversas formas para mejorar la calidad de la docencia, una de las cuales es el desarrollo profesional docente, que examinaremos en este libro a través de una serie de artículos que esperamos que contribuyan a un debate informado sobre la temática.

La primera aportación, de José Manuel Esteve, examina "La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento". El autor analiza los retos que enfrentan hoy los profesores, así como las respuestas que deben dar los nuevos programas de formación de docentes. Numerosos estudios y trabajos de investigación coinciden en señalar la falta de tiempo para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor. Parecería que esta es la causa fundamental del agotamiento de los docentes que aparecen sobrecargados de trabajo. Ellos realizan una actividad fragmentaria, en la que simultáneamente deben batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar los distintos roles que el sistema educativo y social les pide asumir.

En el segundo capítulo, Denise Vaillant examina las "Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo" a la luz de las reformas educativas implementadas en América Latina en los últimos quince años. La autora señala que, en muchos casos, el desarrollo profesional docente constituye un vivo ejemplo de lo que "no debe hacerse" en materia de cambio educativo. La no correspondencia entre los recursos invertidos y el impacto en el aula es fragante. El desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Para hacerlo son necesarias estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales. Transformar el desarrollo profesional docente solo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que compromete a la institución educativa, así como al modelo de pensar y hacer política educativa.

Emilio Tenti Fanfani, en su trabajo titulado "Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente", examina las particularidades del oficio de enseñar y se pregunta "qué es un docente"

y "qué es la docencia". El autor describe algunas propiedades de la docencia, tal su carácter de servicio personal y el hecho de que es una práctica a la que le cambian los problemas. También se trata de un trabajo colectivo y cada vez más "concreto". Existen una serie de factores que contribuyeron a fragmentar el cuerpo docente, que tiende a ser cada vez más numeroso, pero al mismo tiempo cada vez más diversificado y jerarquizado. El capítulo concluye que en la mayoría de los países se constata una distancia entre la realidad del trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y el discurso oficial de las políticas educativas.

En su capítulo, António Nóvoa formula una pregunta: "Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?", que tiene enorme vigencia después de casi cuarenta años de relativa invisibilidad de los docentes en la agenda educativa. Nunca se cuestionó la importancia de los profesores y su papel clave en el cambio educativo, pero las miradas se dirigían hacia otros temas. Es en este siglo XXI en el que numerosos estudios e informes dan cuenta de que el profesor importa y que su accionar es central en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes. El autor finaliza proponiendo una serie de medidas que permitan "hacer aquello que es preciso hacer": formar a los profesores dentro de la profesión, promover nuevas modalidades para organizar la profesión y reforzar la dimensión profesional y presencia pública de los docentes.

"La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional" constituye una interesante reflexión a partir de la experiencia argentina, formulada por Graciela Lombardi y María Inés Abrile de Vollmer. Las autoras muestran cómo el concepto de desarrollo profesional ha superado algunos problemas de la formación continua de los últimos 20 años en Argentina y en la región. El desarrollo profesional ocurre en la medida en que el mismo esté amarrado a la práctica cotidiana de los docentes y a los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Solo a partir de ese anclaje es posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. La experiencia del Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina recoge esas conceptualizaciones en la planificación de nuevas modalidades de desarrollo profesional docente.

Beatrice Avalos, en su capítulo "Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente", considera perspectivas diversas referidas al conocimiento necesario para la enseñanza. Estas incluyen la discusión del tema desde el concepto de profesión, desde el concepto epistemológico de conocimiento para la enseñanza y desde las perspectivas de fuentes y producción del conocimiento pedagógico. En la sección final, el estudio propone un esquema que relaciona competencias para la enseñanza, los conocimientos y habilidades requeridas, y su presencia en ejemplos de desempeño docente. Todo esto teniendo en cuenta el contexto latinoamericano y las actividades de formación docente.

En el capítulo titulado "El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela", Alba Martínez Olivé plantea que las reformas educativas latinoamericanas de las últimas dos décadas fueron prolíficas en acciones y transformaciones. Actualizar y capacitar a los docentes aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos. Pero a casi dos décadas del inicio de la etapa reformista de los noventa no hay muestra de avances profundos en lo que aprenden los niños y los jóvenes. Para superar esta situación la autora sostiene que es necesario reflexionar de manera integrada acerca del desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. Estos conceptos deben ser retomados de manera articulada asumiendo toda su complejidad como base de políticas de transformación de los resultados escolares.

Flavia Teriji, en su capítulo sobre "Carrera docente y políticas de desarrollo profesional", examina la relación existente y posible entre las iniciativas de formación y la carrera docente desde la perspectiva del desarrollo profesional docente (DPD). Ofrece argumentos para fundamentar una combinación valiosa de las carreras docentes y las instancias de formación continua, y propone elementos concretos para la construcción de un nuevo entorno de profesionalización de los docentes de la región.

Por su parte, Dalila Andrade Oliveira, en el capítulo titulado "Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente", se plantea en qué medida el desarrollo profesional docente puede ser resultado de las nuevas estrategias de formación que tanto políticos como profesores buscan afanosamente y que dan mayor importancia a los estudios en detrimento de otras formas de profesionalización. Para esta autora, al tomarse la formación docente como principal responsable de la mejora del aprendizaje de los alumnos, las políticas educativas pueden estar desconsiderando otros factores de gran relevancia, regresando a la idea ya superada de que todos los problemas de aprendizaje se resuelven en el espacio intraescolar, partiendo del supuesto ingenuo de que la escuela no juega ningún papel en la reproducción de las desigualdades de los desaventajados o las ventajas de los afortunados.

Carlos E. Beca e Ingrid Boerr abordan "El proceso de inserción a la docencia", en el que en buena medida se construye la identidad profesional y durante el cual los docentes noveles se esfuerzan por dominar "los secretos del oficio" y responder al sinfín de demandas que los docentes principiantes deben afrontar, la mayor parte de las veces sin acompañamiento alguno. Los autores hacen un recorrido por las distintas maneras y contextos en los que se puede vivir la inserción profesional, así como por las políticas intencionadas de apoyo a la inserción y las modalidades y estrategias de inducción como fase del desarrollo profesional docente, para finalizar analizando la figura del mentor, su formación y su rol, y las condiciones más adecuadas para establecer un programa de inducción.

El siempre importante y difícil tema de la evaluación del desarrollo profesional docente es abordado por Carlos Marcelo. El autor introduce el tema planteando las lecciones aprendidas de las experiencias del DPD. Posteriormente, tras lamentar la escasa literatura existente sobre la evaluación del DPD, identifica algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden diferentes estudios sobre el tema. Marcelo destaca la irrupción en la última década del aprendizaje de los alumnos como indicador de la calidad del DPD y plantea algunas cautelas para no establecer una relación lineal. El capítulo finaliza con el análisis de varios momentos o niveles en la evaluación del desarrollo profesional docente.

En el siguiente capítulo, Sylvia B. Ortega y María Adelina Castañeda comienzan realizando una valoración de las instituciones de formación inicial docente en América Latina para profundizar después en el análisis de la situación del formador de formadores en México, que califican de encrucijada "entre la escuela y la academia". Argumentan cómo las escuelas normales, tradicionalmente responsables de la formación inicial, han propiciado la construcción de una identidad profesional muy comprometida con la igualdad de oportunidades y la inclusión, pero no llegan a proporcionar a los futuros docentes una educación de calidad, a innovar las prácticas docentes, producir nuevos conocimientos disciplinares y pedagógicos, e integrar los procesos formativos con el desarrollo de la escuela. Terminan analizando las dos últimas décadas de cambios en la formación inicial de docentes en México y caracterizando el perfil de los formadores de formadores en la actualidad.

El capítulo de Consuelo Vélaz de Medrano se centra en el papel que puede jugar en el apoyo al desarrollo profesional docente un determinado perfil profesional –el de los orientadores o asesores psicopedagógicos– con una gran tradición en el sistema educativo de muchos países, también de América Latina. Más concretamente, analiza el modelo que se ha demostrado más adecuado para promover el DPD y contribuir a que el profesorado, individualmente y como colectivo, deje de enfrentarse en solitario a la difícil tarea de educar. La autora se basa en que el núcleo duro de la función asesora son el empoderamiento y el aprendizaje de la comunidad escolar trabajando en torno a problemas cotidianos de enseñanza y aprendizaje. Por último, se explora la posibilidad que supone el rol de asesor para el desarrollo de la carrera de los docentes experimentados.

Por su parte, Gloria Calvo aborda un tema importante para el DPD y la propia mejora de la educación: la innovación e investigación en materia de aprendizaje docente y desarrollo profesional. En la primera parte, y a modo de introducción, la autora valora los distintos debates planteados en torno al aprendizaje docente y el desarrollo profesional, para centrarse en la segunda parte en la investigación que es accesible a los docentes y que constituye una posibilidad insuficientemente generalizada de aprendizaje y DPD. El capítulo culmina con el análisis crítico de la relación entre investigación, innovación y política educativa.

El libro se cierra con un trabajo de Beatriz Tancredi sobre "Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente". A lo largo del capítulo, la autora nos lleva por un territorio caracterizado por la variabilidad de recursos y experiencias: portales educativos vistos como "ambiente de ambientes", cursos y aulas virtuales alojados en plataformas de teleformación, desarrolladas ad hoc o disponibles libremente como *Moodle*, entornos virtuales de aprendizaje (EVA o AVA), comunidades de práctica y comunidades virtuales de aprendizaje, que recientemente se están apoyando en los *blogs*. La autora analiza esta variedad de nuevos ambientes para el DPD en relación con la formación presencial, con su inscripción en un marco institucional o no y con su alcance geográfico (local, regional, nacional e internacional). Por último, se apuntan algunos criterios que permitirán al docente/aprendiz valorar si aquello que se le presenta como un nuevo ambiente de aprendizaje para el DPD es realmente un buen ejemplo de ello.

Estamos seguras de que este conjunto de contribuciones realizadas por autores iberoamericanos, especializados en las distintas dimensiones de un tema tan complejo y relevante como el aprendizaje y el desarrollo profesional docente, serán de interés para los lectores a quienes va destinado, principalmente docentes, administradores, directivos escolares, formadores, orientadores e investigadores. Solo nos queda desear que también constituyan un recurso para animar, primero el debate y posteriormente el logro de las Metas Educativas 2021 promovidas por la Organización de Estados Iberoamericanos –especialmente la meta referida al apoyo a la profesión docente– pensando en las futuras generaciones de niños y jóvenes de Iberoamérica.

Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro

La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento

José Manuel Esteve

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La expresión "sociedad del conocimiento" se ha convertido en un comodín que políticos, escritores y periodistas citan frecuentemente en sus discursos. Sin embargo, la mayor parte de las personas que la emplean se verían en apuros si les pedimos definir qué entienden por "sociedad del conocimiento", y más aún si les pedimos explicar cómo influye esa nueva forma de organización social en nuestras vidas cotidianas.

Castells (2000) emplea las expresiones "sociedad del conocimiento" y "economía del conocimiento" para referirse a un estadio posterior al desarrollo de la sociedad industrial, en el que la tecnología se convierte en el elemento central de la organización social y de la producción económica, sobre todo a partir del avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La comprensión del papel central de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios instaura una carrera vertiginosa para la mejora continua de la tecnología disponible, ya que la disponibilidad de nuevas tecnologías otorga una posición de privilegio frente a los competidores. Las empresas y los países saben que, para competir, necesitan mejorar permanentemente sus tecnologías de información y de producción, y que, para ello (aquí entra en juego la educación), necesitan aumentar el capital humano disponible, es decir, el número de ciudadanos con altos niveles de formación científica y técnica capaces de mantener el actual desarrollo tecnológico y de impulsar hacia el futuro la innovación en ciencia y tecnología.

El desarrollo científico, basado en la investigación y encomendado tradicionalmente a las universidades, se convierte ahora en un elemento central en las estrategias de desarrollo económico, urgiendo a las instituciones investigadoras a no limitarse a la investigación básica; aparece así el concepto de I+D, "investigación más desarrollo (tecnológico)" como una espiral en permanente crecimiento (Michavila, 2008). En efecto, las nuevas aplicaciones tecnológicas, que pueden suponer una ventaja en la producción o en el mercado, derivan de nuevos descubrimientos científicos; pero esas nuevas tecnologías también se utilizan para avanzar en nuevos procesos de investigación, de tal forma que el avance en los descubrimientos científicos también depende del nivel de tecnología de que dispone el investigador. Así, en la sociedad contemporánea, la investigación avanza en una espiral permanente en la que las ventajas de cara a la producción y la misma investigación proceden de los avances en la tecnología disponible.

En esta clave habría que interpretar el proceso de polarización de la investigación de vanguardia en Estados Unidos y, en menor medida, en los países con mayores niveles de desarrollo tecnológico; pues es difícil que un investigador dotado de un microscopio convencional pueda mejorar el trabajo de otro que dispone de un microscopio electrónico.

Esta espiral de descubrimientos científicos, que generan nuevos desarrollos tecnológicos y que inmediatamente se utilizan para alcanzar nuevos descubrimientos científicos, plantea enormes cambios en los sistemas de producción y en la vida de miles de personas, que se pueden quedar sin objeto de trabajo por efecto de estos mismos descubrimientos. Como ejemplo podemos citar a los millones de personas que, en todo el mundo, fabricaban, arreglaban, distribuían y vendían máquinas de escribir hace solo veinte años. En la misma línea, la invención de la máquina de fotos electrónica supone un cambio drástico en la vida de los millones de personas que fabricaban, vendían o revelaban carretes de fotos; estos simplemente dejan de existir. Por poner un último ejemplo, se podría citar el cambio en los sistemas de almacenaje de datos informáticos en veinte años, desde las fichas perforadas (en España hubo un ciclo de formación profesional para "perforistas", a los que se les dijo que era la profesión del futuro), los disquetes, los CD y los lápices de memoria. No conozco a nadie que, en los últimos años, haya comprado una máquina de escribir, un disquete o un carrete de fotos.

En los países desarrollados, en los que las condiciones de trabajo de la mano de obra no cualificada encarece su contratación, estamos asistiendo a una deslocalización de las empresas que requieren este tipo de trabajadores, trasladándose a países en los que los costes salariales y la menor cobertura social rebajan los costes de producción. Sin embargo, hay un tipo de industria que no puede trasladarse fácilmente: aquella que requiere de trabajadores especializados con un alto nivel de formación. En efecto, la producción que se basa en altos niveles de tecnología está en permanente progreso, siguiendo esa espiral que da sentido a la expresión "sociedad del conocimiento" y de la que se deriva la "economía del conocimiento", es decir, la economía basada en ofrecer sucesivos avances tecnológicos que mejoran la oferta de los competidores. La carrera en la producción de teléfonos móviles de última generación puede ser un buen ejemplo de esta economía del conocimiento. Nadie va a comprar un teléfono pesado, grande y sin aplicaciones informáticas cuando los móviles de última generación ofrecen estas ventajas al mismo precio. La necesidad de mejorar permanentemente la tecnología y la exigencia de una mano de obra muy cualificada hace imposible la deslocalización de las empresas que los fabrican.

EDUCACIÓN, CAPITAL HUMANO Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Las claves descritas para explicar la sociedad del conocimiento tienen un importante correlato en el ámbito de la educación, que en la última mitad del siglo XX deja de considerarse exclusivamente como un elemento para el desarrollo personal de los alumnos y comienza a planificarse con objetivos sociales al considerarla como uno de los motores básicos de la economía.

En efecto, en 1957, el desafío tecnológico que supuso el lanzamiento del Sputnik ruso llevó a una completa revisión de la política educativa de Estados Unidos, acuñándose el concepto de "reserva de talento" pues, al estudiar la política educativa rusa, descubrieron que Estados Unidos perdían al cincuenta por ciento de sus mejores talentos por el hecho de ser mujeres y a un porcentaje importante de sus mejores cerebros por el simple hecho de ser pobres o de pertenecer a una minoría racial discriminada. Se decidieron entonces a aprovechar la "reserva de talento", es decir, el número de personas capaces que no alcanzan un alto desarrollo intelectual por falta de oportunidades educativas. Aparecen entonces los primeros programas estatales para conceder becas y ayudas al estudio que rompen la secular tendencia de reservar los altos niveles de desarrollo educativo a los hijos de las clases privilegiadas. A partir de este primer paso, se generalizan los conceptos de una educación obligatoria, universal y gratuita, que solo se alcanza en los países más avanzados

a final de la década de 1970 y en la década siguiente. Al mismo tiempo, se inicia la tendencia a aumentar el tiempo de escolaridad obligatoria, desde los 10 años hasta los 12, los 14, los 16 y los 18 años, incluyendo por primera vez en la historia como educación obligatoria el primer ciclo de enseñanza secundaria.

Este avance sin precedentes, que contempla la educación como un elemento básico del desarrollo científico y tecnológico, va a consolidarse con la utilización del concepto de "capital humano", es decir, el acopio de personas con altos niveles de formación universitaria y de formación profesional de tercer grado de las que dispone un país para hacer avanzar su economía. Los conceptos de "reserva de talento" y de "capital humano" van a tener un extraordinario protagonismo en la *planificación social de la educación*, que es una de las claves de la sociedad y la economía del conocimiento, pues, como hemos visto, mantener el acelerado ritmo de innovación que requiere esa espiral en la que se retroalimentan avances científicos y desarrollos tecnológicos exige un número creciente de personas con altos niveles de formación científica y técnica.

En 2003 la OCDE, a partir de la comparación de datos educativos y económicos de Argentina, Brasil, Chile, China, Egipto, India, Indonesia, Jamaica, Malasia, Paraguay, Perú, Tailandia, Túnez, Uruguay y Zimbabwe, concluye:

> "Una vez que el capital humano ha alcanzado un umbral crítico, juega un papel aún más relevante en el proceso de desarrollo económico. Lo que es más, la obtención de altos niveles de educación secundaria y terciaria son importantes para que el capital humano se traduzca en un crecimiento económico sólido" (OCDE-UNESCO, 2003, p. 6).

El estudio nos revela que el aumento en el desarrollo del PIB está más ligado al aumento de las plazas escolares en secundaria superior y universidad (acopio de capital humano) que en el avance de la escolarización en la escuela primaria.

El informe igualmente señala la existencia de una relación entre el aumento de la escolarización y otros beneficios no económicos, como mejoras en la salud de la población, en los indicadores de bienestar personal y social, en la cohesión social y en la disminución de las tasas de desempleo. "Como resultado, la educación está siendo considerada, cada vez más, como una inversión para el futuro colectivo de las sociedades y naciones, mucho más que para el simple éxito futuro de los individuos" (OCDE-UNESCO, 2003, p. 5).

Tres años más tarde, Andreas Schleicher, en el informe *The economics of knowledge: why education is key for Europe's success*, vuelve a plantear la relación entre el aumento del capital humano y el mantenimiento de la competencia en el marco de la sociedad del conocimiento:

> "La evidencia muestra –consistentemente, y a través del tiempo– que los países y continentes que invierten fuerte en educación y formación se benefician económica y socialmente de esta elección. Por cada euro invertido en alcanzar niveles de formación altamente especializados, los contribuyentes devuelven mucho más dinero gracias al desarrollo económico. Además, esta inversión reporta beneficios a toda la sociedad –y no solo a los individuos que se benefician de mayores oportunidades educativas– […] Los estudios de la OCDE muestran que el dinero invertido en obtener formación universitaria paga dividendos más altos que los porcentajes de interés al uso, y frecuentemente mucho más" (París, OCDE, 2006, p. 2).

En efecto, los estudios de la OCDE nos ofrecen pruebas de mejoras en la productividad y de aumentos del PIB valorados entre el 3 y el 6%, ligados al aumento del capital humano. En el caso

concreto de España, la creación de nuevas universidades, desde las 20 universidades tradicionales hasta las 66 que funcionan en la actualidad, debe relacionarse con el importante despegue económico del país entre 1980 y el año 2000[1]. Muchas personas que consideraban un derroche la creación de plazas universitarias, que iban a crear mayor número de titulados de los que podía absorber el mercado de trabajo, se dan cuenta, veinte años después, de que muchos de los titulados universitarios con altos niveles de formación que no encuentran trabajo acaban creando sus propias empresas y generan nuevos puestos de trabajo para ellos mismos y para algunas personas más. Como consecuencia, España, que en la década de 1970 aún enviaba un notable número de trabajadores como inmigrantes a los países más desarrollados de Europa, acoge en el momento actual a unos tres millones de trabajadores extranjeros.

Sin embargo, el mantenimiento de un sistema educativo que pueda ofrecer altos porcentajes de cobertura en los niveles secundarios superiores y en los niveles terciarios, tanto en la enseñanza universitaria como en la formación profesional de tercer grado, resulta extremadamente difícil de mantener, no solo por el coste económico que supone, sino sobre todo por la dificultad de contar con un profesorado de alto nivel cuya formación no es posible improvisar.

Así, en la sociedad del conocimiento, la calidad del sistema educativo y la formación del profesorado se convierten en una pieza clave, pues para mejorar el desarrollo económico necesitamos mantener un sistema educativo que forme a personas con un alto nivel científico y técnico. Así, como nos plantean los estudios de la OCDE, la inversión en educación aparece como el primer escalón en el camino hacia el desarrollo económico. La vía de avance radica en creer que las inversiones en educación son prioritarias y apostar por ellas pese a que los recursos financieros disponibles en un país estén limitados por el escaso desarrollo económico. Si no lo hacemos, aún aumentará más la brecha abierta entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.

En efecto, los países desarrollados pueden destinar importantes inversiones económicas a un sistema educativo que les permite asegurar un alto nivel en la formación del capital humano disponible; de esta forma pueden mantener un alto nivel científico y técnico, que impulsa aún más su desarrollo económico, pues, como hemos visto, esta es la clave con la que funciona la economía del conocimiento. Por el contrario, la escasa inversión económica en el sistema educativo conduce a un escaso nivel de formación en el capital humano disponible, de tal forma que resulta imposible disponer de un número suficiente de personas capaces de aportar algún avance en los ámbitos de la ciencia o la tecnología. Con estas premisas, la producción de bienes y servicios está siempre, o bien dependiente de tecnología que hay que comprar en el extranjero a altos precios, o bien basada en tecnología anticuada que no permite competir con quienes emplean tecnologías de última generación. Para colmo, el estudio de los flujos migratorios entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo no deja lugar a dudas: son las personas más preparadas, con altos niveles de formación, las que más emprenden la aventura de emigrar hacia los países desarrollados. El estudio del profesor Izquierdo, realizado basándose en la Encuesta de Población Activa, demuestra que los inmigrantes que llegan a Europa tienen unos niveles medios de estudios

[1] El *Economic Outlook* de junio de 2000 situaba a España como el primer país del mundo en crecimiento de capital humano (formación universitaria y formación profesional de tercer grado) respecto a la población en edad de trabajar (8,21%) y respecto a la población activa (10,78%), considerando el período de 1989-1996. OECD (2001), *Education at a Glance*, Londres, Secretary General of the OECD, p. 185.

por encima de la media de la población española[2] (Izquierdo, 2002). Por ello, retener al personal cualificado debe considerarse como una política complementaria a la formación.

Frente a la desesperanza de creer que este es un círculo vicioso imposible de romper, una inversión fuerte en educación, pensando en el medio y largo plazo, aparece como la única posibilidad de incorporar a un país a la espiral de avance de la sociedad del conocimiento. Los ejemplos de Rusia o de Corea del Sur, en la primera y la segunda mitad del siglo xx, ilustran el camino a seguir para integrar a un país en la vanguardia de la modernidad.

LOS PROFESORES ANTE LA ACELERACIÓN DEL CAMBIO SOCIAL

La aceleración del cambio social en el momento actual exige sucesivos esfuerzos de cambio en el trabajo cotidiano de nuestros profesores. No se trata solo de aceptar el cambio de una determinada reforma educativa, sino de aceptar que el cambio social nos obligará a modificar nuestro trabajo profesional varias veces a lo largo de nuestra vida profesional; o, con más precisión, que los profesores necesitamos aceptar el cambio social como un elemento básico para obtener éxito en nuestro trabajo.

El análisis del cambio social y de sus repercusiones educativas aparece, por tanto, como un elemento central para orientar el trabajo de nuestros profesores, pues, a partir de las nuevas dificultades que estos han de enfrentar, podemos diseñar coherentemente el tipo de formación que deben recibir. Patrice Ranjard definió el problema con precisión en su ensayo *Les enseignants persecutées*, publicado cuando comenzaban a apreciarse en las escuelas europeas las consecuencias educativas de los grandes cambios sociales de la segunda mitad del siglo xx. La tesis central de Ranjard (1984) es que nuestros profesores están perseguidos; pero no por algo personal, sino por la secuencia social generada por la aceleración del cambio en nuestra sociedad contemporánea. En efecto, nuestra sociedad critica a nuestros sistemas educativos con el argumento de que la formación que imparten no responde a las cambiantes demandas sociales y económicas; pero, como la velocidad de cambio de los sistemas educativos es menor que la de la sociedad actual, en cuanto nuestros sistemas educativos intentan adaptarse a las nuevas demandas sociales, estas han vuelto a cambiar y de nuevo la sociedad critica a los sistemas educativos con el argumento de que no responden a las demandas actuales de la sociedad y de la economía. Al escribir *La tercera revolución educativa* (Esteve, 2003), defendí el argumento de que, en la formación de profesores, debemos profesionalizar el cambio social. Es decir, preparar a nuestros futuros profesores desde el argumento de que un maestro que sale de nuestras instituciones de formación en 2008, con 20 años, va a trabajar en la enseñanza hasta el año 2053, y que, de la misma forma en que en los últimos 20 años han desaparecido las máquinas de escribir, los carretes de fotos y las fichas perforadas, resulta impredecible saber ahora qué otras cosas van a desaparecer de nuestra vida diaria y qué tipo de formación exigirá la sociedad a nuestros alumnos dentro de cincuenta años. Por tanto, formar a nuestros profesores en la capacidad de analizar el cambio social, en la habilidad para volver a orientar estrategias y metodologías de enseñanza y, sobre todo, en la capacidad de

[2] El 18,5% de los inmigrantes que llegaron a España entre 1992 y 1996 tenía estudios universitarios; este porcentaje desciende al 16,8% entre 1997 y 2000, pero aún sigue siendo mayor al de españoles con este nivel de titulación, que se sitúa en el 11%. El porcentaje de inmigrantes con estudios secundarios se sitúa en el 42,3%, mientras que entre los españoles es del 41,9%. Fuente EPA, 2.º trimestre (1992-2000), Centro de Investigaciones Sociológicas.

adaptación a un entorno cambiante resultan hoy elementos esenciales para orientar la formación docente. El viejo libro de *El malestar docente* (Esteve, 1987, 2003) venía a decir que los profesores pierden el entusiasmo inicial por su profesión a causa de la incapacidad para analizar los cambios educativos y para adaptarse a las nuevas exigencias de la educación contemporánea. Habida cuenta de que los cambios sociales más significativos se traducen en cambios educativos conforme nuestros sistemas educativos avanzan, puede valer la pena, ante los diferentes puntos de desarrollo de los sistemas educativos de la comunidad iberoamericana, analizar los indicadores de cambio que han ido transformando nuestras escuelas conforme hemos ido avanzando hacia la educación universal y hacia una educación de calidad en los inicios del siglo XXI.

Al menos, podemos enumerar diez indicadores básicos con los que resumir los principales cambios de la educación en los últimos años[3]. Los primeros se generan por el cambio en las concepciones sociales de la educación y, aunque algunos de ellos tienen una fuerte incidencia en la actuación del profesor en el aula, hacen referencia a los cambios del contexto social en que se ejerce la docencia. Los últimos se refieren a variaciones en el interior del clima de clase, ya que este nunca es impermeable a las influencias exteriores.

Una idea general podría sintetizar el papel que están jugando estos factores contextuales con respecto al desarrollo de la profesión docente: el cambio acelerado del contexto social ha influido fuertemente sobre el papel a desempeñar por el profesor en el proceso de enseñanza, sin que muchos profesores hayan sabido adaptarse a estos cambios, ni las administraciones educativas hayan diseñado una estrategia de adaptación en los programas de formación de profesorado. El resultado más patente, como hemos visto, es el desconcierto y el malestar de los profesores sobre el sentido y el alcance del trabajo que realizan. Veamos los indicadores más importantes.

Nuevas responsabilidades en el rol del profesor

Hay un proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente a dar sus clases. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.

Sin embargo, pese a que nuestra sociedad exige que los profesores asuman estos nuevos papeles, no se ha cambiado la formación inicial que los profesores reciben para hacer frente a estas nuevas exigencias.

Como resultado de este aumento de exigencias a los profesores, se ha producido un largo debate sobre el papel del profesor, a partir de la confusión respecto a la capacitación que el profesor necesita y respecto a la compleja y extensa función que se le encomienda (Pochard, 2008, p. 144).

---

[3] El estudio de estos indicadores comenzó en la década de 1980 y 1990 (ver Esteve, 1987 y Esteve, 1995) al observar los primeros indicios del gran cambio educativo producido por la consecución de la escolarización plena. Para encontrar los datos más actualizados, citaré el trabajo de la comisión presidida por Pochard (2008) para el Ministerio de Educación francés: *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*.

En las actuales circunstancias, uno de los aspectos más importantes de la competencia social de los docentes es la capacidad para asumir las situaciones conflictivas, planteándose como una nueva exigencia de la formación de profesores prepararlos para enfrentar los conflictos.

Abandono de la responsabilidad educativa fuera de la escuela

Paralelo a este proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas al profesor, se registra en los últimos treinta años un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización; fundamentalmente de la familia, por la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de sus miembros y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia. Como consecuencia de ello, cada vez se extiende más la idea de que *toda* la labor educativa debe hacerse en la escuela, produciéndose auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar. No está nada claro que la institución escolar deba ser la única responsable de enseñar el valor de la honradez o la importancia del respeto a los demás, mientras que el resto de las instituciones sociales considera que puede inhibirse tranquilamente.

Internet y los medios de comunicación como fuentes de información alternativas

En los últimos años, la aparición de potentes fuentes de información alternativas, básicamente Internet y los medios de comunicación de masas, están forzando y aún forzarán más al profesor a modificar su papel de transmisor de conocimientos. Cada día se hace más necesario integrar en clase la presencia de estos medios de información aprovechando la enorme fuerza de penetración de los materiales audiovisuales. El profesor que pretenda mantenerse en el antiguo papel de única fuente de transmisión oral de conocimientos tiene la batalla perdida. Además, desde los conocimientos adquiridos en estas fuentes de información alternativas, el alumno dispone de otros materiales con los que discutir la información recibida. El profesor debe reconvertir su trabajo en clase para facilitar el aprendizaje y orientar el trabajo del alumno. La utilización de Internet ofrece la posibilidad de romper la necesidad de enseñar en un lugar y un tiempo predeterminados, y en breve se convertirá en la nueva y más radical vuelta en la espiral de cambio de nuestros sistemas educativos (Esteve, 2003, p. 236).

Diferentes modelos educativos en la sociedad pluralista. De la socialización convergente a la socialización divergente

En los últimos treinta años se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, había un acuerdo básico sobre los valores a transmitir por la educación: esta reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una *socialización convergente*, es decir, a la unificación e integración de los niños en la cultura dominante.

En la actualidad nos encontramos ante una auténtica *socialización divergente*: por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza.

La escolarización del cien por cien de nuestra población infantil supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos.

El momento actual exige del profesor pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos. Algunos profesores añoran los "buenos y felices tiempos" en los que solo accedían a las aulas los niños de clase media y alta. El logro de la escolarización plena del 100% de la población infantil, que algunos países aún se afanan por alcanzar, ha planteado nuevos problemas, pues se ha borrado la ventaja de la uniformidad que suponía el acceso a la enseñanza de una élite social, tanto más restringida cuanto más se avanzaba en los distintos escalones del sistema escolar. En el momento actual, muchos profesores necesitan criticar su propia mentalidad para aceptar la presencia en las aulas de niños formados en sus primeros años en procesos de socialización claramente divergentes. En muchos casos, además, el profesor debe asumir labores educativas básicas de las que el alumno ha carecido en el medio social del que proviene. Esto hace que, ante la diversidad, se diversifique necesariamente la labor a desarrollar en la función docente. No es exagerado afirmar que la labor del profesor de primaria que enseña en medios sociales desfavorecidos está más cercana del trabajo tradicional de un asistente social que del rol tradicional de un profesor.

La búsqueda de equilibrio ante modelos educativos contrapuestos

En los últimos treinta años, en buena medida por la ruptura del consenso sobre la educación, han aumentado las contradicciones del profesor en el ejercicio de la función docente, ya que no se han logrado todavía integrar en nuestras escuelas las numerosas exigencias contrapuestas derivadas de la existencia de modelos educativos diferentes. De esta forma, elija el profesor el modelo educativo que elija, siempre podrá verse contestado desde la postura de quienes defienden otros modelos educativos. Y esto vale tanto en el aspecto valorativo, como en el terreno de la metodología didáctica. No son de extrañar, por tanto, las disputas en los claustros, las críticas entre diferentes grupos de profesores o la perplejidad de muchos de ellos ante conflictos cotidianos para los que no se les ha preparado.

El problema se agudiza además cuando el profesor no ha perfilado su propia identidad profesional y no ha hecho una elección clara del tipo de educación que desea producir, o pretende ejercer su profesión sin definir explícitamente qué valores le parecen educativos, cuáles va a fomentar y qué otros, por el contrario, desea inhibir o combatir abiertamente. El profesor que ha perfilado una línea clara de educación, aunque sea contestado, tiene la salvaguarda de saber lo que busca y lo que pretende, y habitualmente, en el esfuerzo de objetivación de sus modelos educativos, suele elaborar una estrategia coherente para defender su actuación ante las críticas externas.

El profesor se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios, que le exigen mantener un equilibrio muy inestable. El cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones del sistema de enseñanza, pues por primera vez en la historia la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser.

El cambio en la rentabilidad social de la educación

En los últimos treinta años, conforme se desarrollaban y se acercaban a la escolarización plena, nuestros sistemas educativos han ido cambiando desde una enseñanza de élite, basada en

la selectividad y la competencia, a una situación de enseñanza de masas, mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar a los alumnos un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado. De esta forma ha descendido la motivación del alumno para estudiar y la valoración que hacen la sociedad y los padres del sistema educativo pues, mientras que hace treinta años una titulación académica aseguraba un estatus social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran nada. En una sociedad de mercado, la extensión de un bien implica siempre su devaluación como valor de cambio. Así, ha cambiado el sentido mismo de las instituciones escolares, con la consiguiente necesidad de adaptación al cambio por parte de alumnos, profesores y padres, que deben cambiar su mentalidad respecto a lo que ahora pueden esperar del sistema de enseñanza (formación, pero no estatus social). Obviamente es absurdo mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite y, por la fuerza de los hechos, nuestros sistemas de enseñanza se han diversificado y hecho más flexibles, pero ahora, sobre todo en términos de rentabilidad social, no podemos esperar de ellos los beneficios de la antigua configuración de los sistemas de élite.

El juicio social al profesor y la crítica generalizada al sistema de enseñanza

En buena medida por la situación descrita en el punto anterior se ha modificado el apoyo del contexto social hacia los profesores. Por una parte, la democratización del sistema educativo ha defraudado a los padres con respecto al futuro de sus hijos; por otra, la realidad ha demostrado que su extensión y masificación, aunque ha aumentado la movilidad social, tampoco ha producido la promoción social de los más desfavorecidos, tal como hace treinta años se esperaba (Pochard, 2008, p. 105; Berggren, 2008).

El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor. Mientras que hace treinta años los padres estaban dispuestos a apoyar a los profesores ante las dificultades del proceso de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor. La falta de apoyo y de reconocimiento social de su trabajo se hace cada vez más patente.

A mediados de la década de 1980, Martin Cole (1985) nos hablaba del *juicio social contra el profesor*, afirmando que se ha generalizado entre los medios de comunicación, los políticos y los propios padres de los alumnos, pues todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por el cambio social y del que los docentes son paradójicamente las primeras víctimas. Si un profesor hace un trabajo de calidad, pocas veces se valora expresamente su esfuerzo; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, se señala hacia el profesor como el responsable directo. Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes, pero si van mal, piensan que los profesores son malos docentes.

Una cuestión ideológica: la consideración social del profesor en una sociedad materialista

Se ha modificado igualmente la consideración social del profesor. Aún no hace muchos años se reconocía tanto al maestro de primaria como al profesor de secundaria con titulación universitaria un estatus social y cultural elevado. Se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación.

Sin embargo, en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en relación con el nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picado en la valoración social. En consecuencia se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela a su desconsideración salarial. Hace treinta años, el maestro era una figura social relevante, sobre todo en el medio rural. Los profesores de secundaria eran a menudo figuras literarias y científicas sobre las que pivotaba la vida cultural de muchas ciudades. En cualquier caso, eran unánimemente respetados y socialmente considerados. Sin embargo, en el momento actual, extendida la consigna contemporánea de "buscad el poder y enriqueceos", el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esta mentalidad, muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos. No es de extrañar que cunda la desmoralización y que en los países más desarrollados, donde hay otras alternativas laborales, empiece a escasear el profesorado y a hacerse difícil el reclutamiento de jóvenes en ciertas especialidades. Si no se refuerza el valor de la dedicación a los demás, ni se promociona a los profesores *en el interior de la docencia,* ni se mejora su imagen social, la calidad de nuestros sistemas de enseñanza puede quedar en manos de un personal desmoralizado, y es indiscutible la primacía de la motivación del personal sobre la inversión en medios materiales (Pochard, 2008, p. 193).

La necesidad de revisar los contenidos curriculares

El extraordinario avance de las ciencias y las variaciones en las demandas sociales exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares. No se trata solo de que el profesor deba poner al día las materias que explica para no reproducir conocimientos desfasados; sino que, mucho más allá, el dominio de cualquier materia se hace extraordinariamente difícil hasta el punto de afectar a la seguridad del profesor en sí mismo. Además, el deseo de incorporar nuevos contenidos que se apuntan como imprescindibles para la sociedad futura tiene como límite la necesidad de abandonar algunos de los contenidos tradicionalmente transmitidos en la escuela (Vera y Esteve, 2001). Aquí aparece otra de las razones que con mayor peso avala la oportunidad de las reformas que se plantean en nuestros sistemas educativos. Sin embargo, desde la perspectiva del profesor no deben extrañarnos recelos, inseguridades y desconfianzas ante la modificación de los contenidos curriculares. Algunos se oponen al cambio por pereza, desde una actitud inmovilista; otros observan con recelo los cambios curriculares, temiendo que se siga una política de abandono de las humanidades y se convierta a nuestros sistemas educativos en sumisos servidores de las demandas económicas del sistema productivo.

El buen funcionamiento del sistema de formación del profesorado debe garantizar una adecuada comprensión de los objetivos y de las reformas curriculares que se proponen, evitando la desinformación y la inseguridad de los profesores ante los cambios que se proyectan.

Autoridad y disciplina en la relación educativa

En los últimos treinta años también han cambiado en nuestro sistema de enseñanza, y bastante profundamente, las relaciones entre profesores y alumnos. Hace treinta años había una situación injusta en la que el profesor tenía todos los derechos y el alumno solo tenía deberes y podía ser sometido a las más diversas vejaciones. En el presente observamos otra situación igualmente injusta en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas a los profesores o a sus compañeros, sin que acaben de perfilarse nuevos mecanismos

de arbitraje más democráticos y participativos, pero igualmente efectivos. Las relaciones personales en los centros de enseñanza han cambiado, haciéndose más conflictivas, y muchos profesores y claustros no han sabido buscar nuevos modelos de organización de la convivencia y nuevos modelos de orden, más justos y con la participación de todos.

Diversos estudios en varios países y los informes de la OIT nos hablan del aumento de la violencia en las instituciones escolares (Pochard, 2008, p. 34), sobre todo en los países más desarrollados conforme los sistemas educativos se extendían al 100% de la población infantil. Este éxito, sin precedentes en la historia de la educación, implica la inclusión en nuestros centros educativos del 100% de los alumnos más violentos, más conflictivos y más agresivos de cada país; y también la inclusión del 100% de los más desequilibrados y de niños con los más graves problemas psicológicos y sociales. En estas nuevas circunstancias, aprender a solucionar conflictos y buscar soluciones educativas y no simplemente represivas es uno de los nuevos retos que deben enfrentar los profesores y los sistemas de formación del profesorado.

Kallen y Colton (1980), en su informe para UNESCO, relacionaron el aumento de la conflictividad en la enseñanza con el aumento de la escolaridad obligatoria. Según ellos, la violencia institucional que se ejerce sobre los alumnos al obligarlos a asistir a un centro escolar hasta los 16 o los 18 años acaba proyectándose hacia el profesor como representante más cercano de la institución en la que se los obliga a permanecer, a veces en contra de su voluntad manifiesta. El aumento de la escolaridad obligatoria supone un nuevo esfuerzo para los profesores, sobre todo en las zonas más desfavorecidas y con mayores tasas de fracaso escolar. En ellas hay que diversificar las opciones ofrecidas a los alumnos, con más personal y mejores medios, planteando un mapa realista de las zonas de educación compensatoria, para evitar que el aumento de la escolaridad obligatoria suponga en la práctica para muchos niños más años de aparcamiento gratuito en el sistema escolar, convirtiendo a sus profesores en vigilantes de su permanencia formal en la aulas.

En resumen, diferentes trabajos de investigación coinciden en señalar la *falta de tiempo* para atender a las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor como la causa fundamental de su agotamiento. Nuestros profesores están sobrecargados de trabajo, obligándolos a realizar una actividad fragmentaria en la que simultáneamente deben batirse en distintos frentes, atendiendo a tal cantidad de elementos diferentes que resulta imposible dominar los distintos roles que les pedimos asumir (Eurydice, 2008).

Esta descripción de los nuevos retos que deben enfrentar nuestros profesores es una agenda a la que tenemos que responder en nuestros nuevos programas de formación de docentes. De ello dependerá ganar la batalla de la calidad de la educación.

Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo

Denise Vaillant

LA TENSIÓN DE DOS AGENDAS

En América Latina heredamos del siglo xx deudas que reclaman adecuada satisfacción: universalización de la cobertura preescolar, básica y media; inclusión de poblaciones fuera del sistema escolar; mejora de la calidad; fortalecimiento de la profesión docente, y mayor empoderamiento de los centros educativos. Por otro lado, debemos aceptar que la educación latinoamericana tiene que dar el salto hacia el siglo xxi y emprender las nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la cohesión social y la integración cultural, el acceso a nuevas tecnologías y la formación ciudadana. Ambas agendas –la pendiente del siglo xx y la del siglo xxi– son tremendamente exigentes, requieren un formidable esfuerzo y obviamente docentes que ayuden a desarrollar en niños, jóvenes y adultos las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la futura.

Hoy, además, las responsabilidades del sistema educativo se han multiplicado como resultado de los cambios en el mundo del trabajo. Hay ciertas ocupaciones que demandan un nivel de escolarización cada vez mayor, con lo cual aumenta la distancia entre los que tienen baja y alta educación. Un número creciente de actividades requiere que las personas sepan leer y entender información técnica, y lo mismo ocurre con la exigencia de estar alfabetizado en informática. También niños y jóvenes necesitan ahora formarse para unas trayectorias laborales futuras inestables, con probable rotación no solo entre puestos, sino incluso de tipo de ocupación y de sector de la economía.

Mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los alumnos, es decir, que haya una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven, porque la sociedad y los alumnos han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y la cantidad de estudiantes escolarizados, pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalteradas.

LAS POLÍTICAS Y SUS RESULTADOS

Durante los últimos quince años, América Latina ha experimentado con una amplia gama de políticas y reformas educativas. Si bien en muchos casos las orientaciones fueron semejantes, el éxito de los cambios propuestos y, en términos más generales, la calidad de las políticas educativas han

variado considerablemente. Tal es la conclusión a la que llega Grindle (2004) en la revisión que hace de las experiencias en México, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y el estado brasileño de Minas Gerais.

Grindle analiza la dinámica de las reformas educativas en América Latina en los noventa y concluye que estas han tenido un fuerte impacto para repensar las políticas educativas de las próximas décadas. Entre las lecciones aprendidas, la autora señala que los obstáculos frente al cambio se pueden superar con un compromiso del Ejecutivo (presidencia o ministro de Educación) hacia la reforma educativa, esto como parte de un programa más amplio de modernización estatal. Además, las decisiones estratégicas de los equipos de diseño responsables de la formulación de las políticas de reforma pueden incrementar la probabilidad de éxito.

Parecería también que, en la búsqueda de aprobación para sus políticas y dependiendo de las condiciones locales, los máximos tomadores de decisiones pueden elegir negociar, confrontar o ignorar a sus adversarios, pero su decisión tendrá repercusiones a largo plazo en el contenido y la viabilidad de las políticas educativas. La oposición al cambio no desaparece con la aprobación de nuevas políticas, y muchas veces los ministros de Educación ejercen un control limitado sobre la implementación de sus iniciativas.

Si nos referimos al grupo de factores vinculados al compromiso del Ejecutivo, los estudios e informes de la última década muestran que las reformas educativas se iniciaron en muchos países mediante una inclusión de las transformaciones propuestas en la agenda nacional. Fue el compromiso firme de un tomador de decisiones clave lo que convirtió la reforma educativa en un tema político importante. Se trata de figuras del Ejecutivo que dieron alta prioridad a la preparación de las reformas educativas por entender que este era un prerrequisito esencial para la prosperidad nacional, la reducción de la pobreza y la modernización de sus respectivos países.

Los presidentes y los ministros de Educación latinoamericanos utilizaron una variedad de estrategias para posicionar la reforma en la agenda política. Algunos hicieron campaña sobre una plataforma que incluía una reforma educativa y de esta forma asumieron sus cargos con un claro mandato popular para realizar el cambio. En otros casos, los tomadores de decisiones buscaron establecer los términos del debate y manejar los tiempos de sus propuestas de forma que incrementaran las probabilidades de éxito. También nombraron partidarios de las reformas en posiciones burocráticas clave en las que pudieran ejercer influencia sobre la política educativa.

Otro grupo de factores de alta incidencia en las políticas educativas tiene que ver con los equipos de diseño. La tarea de impulsar la reforma educativa no cayó únicamente en manos de presidentes y ministros de Educación. De hecho, en muchos casos fue un "equipo de diseño" conformado por funcionarios y asesores técnicos el que realmente determinó el contenido y la estructura de los programas de la reforma.

Los equipos de diseño parecen haber sido más eficaces cuando constituyeron un grupo único, unificado y unido, con visiones compartidas respecto a la importancia de los procesos de cambio y su rumbo. Parecería además que la posición de los equipos de diseño dentro de la burocracia tiene una repercusión importante sobre su efectividad. En algunos casos, el apoyo de la burocracia fue obstaculizado no solo por rivalidad, sino también por el resentimiento de los funcionarios que no formaban parte de los programas con financiamiento internacional. Muchas veces los miembros de los equipos ganaban mejores salarios y tenían mayor acceso a recursos que sus compañeros del Ministerio, lo que hizo que estos últimos debilitaran su trabajo.

Por otra parte, los equipos que diseñaron las reformas educativas en América Latina limitaron en muchos casos el acceso a sus discusiones como forma de evitar la oposición durante la etapa de formulación de políticas. A medida que se avanzaba en el diseño y la implementación, los equipos decidían quiénes accedían y quiénes no a los debates e intercambios. En cierta forma actuaron como "guardianes", limitando o habilitando la participación. Esto hizo que en muchos casos los tomadores de decisiones fueran vulnerables a objeciones públicas no anticipadas respecto de las propuestas.

Un tercer conjunto de factores intervinientes en la implementación de políticas educativas tiene que ver con el proceso de negociación y confrontación con los sindicatos. Los sindicatos docentes fueron, por lo general, los oponentes más activos y notorios de las reformas. Con frecuencia resistieron a las iniciativas con diversas formas de protesta, exigiendo mejores salarios y beneficios, reaccionando por su exclusión del proceso, formulando sus propias propuestas para cambios limitados y aduciendo que las nuevas políticas del gobierno representaban una conspiración para privatizar la educación. A su vez, los tomadores de decisiones asumieron diversas posiciones frente a los sindicatos de acuerdo al panorama político y social de cada país, y según cómo se evaluaron en cada caso las dificultades.

DÉCADAS SIN RUMBO

El análisis de las políticas y sus resultados tiene particular interés en el caso del desarrollo profesional docente, porque constituye un vivo ejemplo –en muchos países– de lo que "no debe hacerse" en materia de cambio educativo. La no correspondencia entre los recursos invertidos y el impacto en el aula es fragante.

La formación a maestros y profesores en servicio en la década de los ochenta y de los noventa provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el escaso efecto de los cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades (Vaillant, 2005). Quizá una de las dificultades mayores fue el tema de la masividad. Brasil, por ejemplo, cuenta con más de tres millones de docentes, en Argentina hay más de 800.000. Aun en los países más pequeños, los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público. Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público y obliga a cualquier programa de desarrollo profesional docente a considerar la cuestión de la masificación.

Muchos países recurrieron al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de la formación profesional inicial de los maestros y profesores. Se buscó –a veces con éxito, a veces sin él– mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas de los maestros mal preparados. También se intentaron integrar conocimientos especializados en materias en las que se diagnosticaron claras deficiencias. Asimismo hubo empeños para facilitar la introducción de reformas educativas, innovaciones al currículo, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio.

La temática del desarrollo profesional de maestros y profesores involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos "deficitarios" de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. Esta última visión responde a la conceptualización más reciente centrada en el concepto de desarrollo profesional (Avalos, 2002).

Los modelos de formación en servicio impulsados en América Latina en la década de los noventa fueron diversos y se acompañaron a menudo de documentos de apoyo para los docentes con contenidos para cada grado y para cada área, y sugerencias de ejercicios y actividades. Además, la formación se tendió a organizar en dos circuitos diferenciados: uno para directores y supervisores –centrado más bien a nivel de la gestión– y otro para docentes de aula –con énfasis en los aspectos pedagógicos y curriculares–. En algunos casos se adoptaron estrategias masivas y esquemas descentralizados o tercerizados con venta de servicios por parte de universidades, organismos no gubernamentales o empresas privadas.

Pero, tal lo ya señalado, muchos programas de desarrollo profesional docente tuvieron escaso impacto en el mejoramiento del desempeño docente, y buena parte de los cambios impulsados no se reflejaron en las prácticas de maestros y profesores, las cuales siguieron obedeciendo a viejos modelos. Esta es la razón por la que muchos autores han concluido que no hay demasiada relación entre la formación continua de maestros y profesores y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, estos investigadores suelen no considerar ni la calidad ni el contenido de los programas de formación. En ese sentido, Villegas-Reimers (2003) señalan que los débiles resultados del desarrollo profesional docente pueden interpretarse como indicativos de que las opciones existentes no fueron buenas y no tuvieron impacto. Esto no significa que la formación en servicio deba ser descartada como opción.

A pesar del panorama a veces desalentador, algunas iniciativas muestran que sí existen políticas que van en la dirección correcta y que obtienen resultados.

LAS INICIATIVAS EN LA BUENA DIRECCIÓN

¿Cuáles son las políticas adecuadas para un desarrollo profesional docente realmente efectivas? es la pregunta que muchos nos formulamos desde hace largo tiempo. Para buscar respuestas hemos identificado y estudiado algunas propuestas implementadas en América Latina que constituyen buenos ejemplos de políticas "bien rumbeadas" (Vaillant, 2007). ¿Qué tienen en común estas iniciativas? Existen algunas basadas en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros. Tal es el caso de los "círculos de aprendizaje" que operan en varios países con distintos nombres, las redes de docentes que tienen mucha vigencia en Colombia y que se planean para el Perú, las pasantías nacionales e internacionales que desarrolla Chile para sus docentes y las "expediciones pedagógicas" que constituyen una experiencia muy exitosa de aprendizaje docente en Colombia, realizada mediante viajes y observación que involucra a profesores en distintas situaciones docentes del país.

El problema con muchas de las propuestas en el ámbito del desarrollo profesional docente es que son apoyadas inicialmente desde los Ministerios de Educación, pero dejadas de lado al surgir otras necesidades o programas que se consideran más urgentes. Es el caso de los grupos profesionales de trabajo en Chile, que se difundieron entre profesores de enseñanza media durante los años noventa y que lograron movilizar activamente a profesores de secundaria, pero que finalmente no se instalaron como programa en el Ministerio de Educación. A pesar de todo, la experiencia arraigó profundamente en algunos grupos, y estos siguen reuniéndose y realizando actividades de desarrollo profesional de sus integrantes.

El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la actualización permanente de los maes-

tros de educación básica en servicio (PRONAP) de México combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de autoinstrucción; asesoramiento especializado en los centros de maestros; cursos prolongados), orientadas a mantener una oferta continua y permanente de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades.

Hay políticas que promueven un desarrollo profesional docente centrado en la propia escuela a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Esta posición parecería sustentar la línea de desarrollo profesional autónomo de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del bono de desarrollo profesional, compra servicios privados. Para otras es necesario encontrar buenas resoluciones a la tensión que existe entre la lectura que las escuelas hacen de sus necesidades y las propuestas de las políticas educativas; de lo contrario, un desarrollo profesional docente centrado en la escuela termina por sujetarse a la demanda, lo que conduce a un progresivo cierre de las instituciones a las direccionalidades de las políticas, que quedan deslegitimadas como promotoras de líneas específicas de formación (Terigi, 2008).

En los últimos años se han promovido en América Latina iniciativas de alto interés vinculadas al trabajo en escuelas en condiciones adversas. Un ejemplo lo constituye en Argentina el Proyecto Maestro+Maestro, del Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) de la Ciudad de Buenos Aires, que incorpora al aula de primer grado un segundo maestro (el "maestro ZAP") que colabora con el docente de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos (Terigi, 2008).

Otro caso interesante se refiere al desarrollo profesional docente en el contexto del Programa de Aceleración de varios estados y municipios de Brasil, destinado a niños con sobreedad y rezago educativo en el nivel primario. El programa emplea la expresión "aprende mientras enseñas" para describir sus componentes de formación. El programa incluye materiales fuertemente estructurados que guían a los maestros, y es a través de su participación en ese proceso como los docentes se forman. Otro programa similar es el de Aulas Alternativas de El Salvador, el cual busca fortalecer a los maestros sobre los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

La idea de "maestros entrenados para cada situación" estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia: "Adultos en el ciclo de educación básica", "Educación en el campo", "Educación en medio de la violencia" y "Educación especial para gente especial". Por su parte, la ANEP de Uruguay desarrolla el Programa de Maestros Comunitarios para atender la problemática identificada en escuelas de contextos de alta vulnerabilidad social. La formación de los maestros se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa.

Las iniciativas descritas han tenido buenos resultados, pero por lo general se circunscriben a una pequeña escala y han sido políticas nacionales con sostenibilidad en el tiempo. En los párrafos que siguen volveremos a un planteo más macro y a la reflexión acerca de la red de factores intervinientes en políticas educativas que promuevan un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas.

LA "PROFESIONALIZACIÓN" DE LA REFLEXIÓN

El eminente especialista en innovación y cambio educativos Michael Fullan (2002) advierte que no es suficiente con que los responsables en la toma de decisiones educativas piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo. En este sentido distingue entre problemas técnicos, que la base de conocimientos existente puede solucionar, y problemas de adaptación, que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor. Es necesario "reflexionar sobre los sistemas", pero, para que esto sea útil en la práctica, debe "profesionalizarse" el pensamiento sobre los sistemas y las políticas educativas.

La clave del cambio es hacer que los tomadores de decisiones sean más eficaces en la dirección de sus instituciones, de forma que estas sean más sostenibles, lo que a su vez conducirá a otros a actuar en la misma línea. Entre los elementos de sostenibilidad de los procesos de cambio, Fullan menciona la adecuación al contexto cambiante, la formación mediante redes, la obligación de rendir cuentas y el compromiso de obtener resultados a corto y a largo plazo.

Lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas venideras. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de programas de formación en servicio tratan sobre todo de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida en lugar de configurar el largo plazo.

Para repensar la temática del desarrollo profesional docente y sus resultados surge, entre otras posibilidades, la utilización de escenarios. Jean-Michel Saussois (2006) presenta ciertas características básicas de escenarios considerados como "modelos ideales" y los pasos necesarios para desarrollarlos, observando tanto su evolución como sus posibles aplicaciones para el proceso de toma de decisiones en materia educativa. Sugiere que esto implica asumir arriesgadas presunciones, especialmente cuando se trata de comparaciones a nivel internacional. Sería algo así como hacer coincidir el *mapa* y el *territorio*; diseñar un escenario sería actuar como un "cartógrafo".

El marco elaborado por Saussois para el análisis de los sistemas educativos nos sirve también para examinar las tendencias y los futuros posibles del desarrollo profesional docente. El autor presenta un marco en el que analizar las tendencias y los futuros posibles de la educación integrado por dos dimensiones: los *valores* variables, que determinan la posición de la educación en el tejido social, y la función de *entrega* u *oferta* de la educación. En cuanto a la línea de los valores, esta va desde una educación orientada a la sociedad hasta una educación orientada al individuo que se dirige a sus "clientes" como consumidores; por su parte, según la línea de la oferta, la escuela puede ser abierta o cerrada. La combinación de esas dos dimensiones da lugar a cuatro cuadrantes, que constituyen otros tantos escenarios: escenario de "conservación" (cerrada+social), escenario de "supervivencia" (cerrada+individual), escenario de "transformación" (abierta+social) y escenario de "mercado" (abierta+individual) (OCDE, 2006).

En el sistema educativo anglófono de Ontario, la iniciativa "La enseñanza como profesión" ha utilizado escenarios para repensar el desarrollo profesional docente. El trasfondo era un tenso período en el que resultaba difícil lograr el consenso y, por ende, la tarea inicial consistió en usar escenarios para ayudar a promover el diálogo sobre una cuestión política esencial. El proyecto de

Ontario recurre a un marco de planificación estratégica de múltiples escenarios, que identifica los futuros deseables y las estrategias para alcanzarlos. Ha utilizado escenarios de la OCDE modificados, rebautizados como "Redefinición del pasado", "Ruptura", "Modelo centrado en la comunidad", "Macromodelos" e "Incursiones en la ciencia de la complejidad". El proyecto ha ido recurriendo a una variedad cada vez mayor de expertos y profesores para clarificar la forma en que las ideas alternativas sobre los centros educativos y la educación repercutirán en la enseñanza como profesión (OCDE, 2006).

Cuando se formulan políticas se planifica y, por lo tanto, se realiza un intento de anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo. La incertidumbre acerca de lo que puede suceder en el futuro exige que el proceso de formulación de políticas deba definirse a partir de una estructuración flexible que integra planes, programas y actuaciones que afectan a los distintos niveles y personas de las organizaciones.

El proceso de formulación de políticas educativas para un desarrollo profesional docente "que sirva" debería entenderse como un proceso continuo y unitario que comience con el desarrollo de objetivos, defina estrategias para conseguirlos y establezca planes coherentes con las anteriores decisiones; esto es, que decida por adelantado cuestiones como: ¿qué se hará? Pero también deberá incorporar mecanismos de control que permitan las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan.

Si bien hay que admitir la íntima relación entre la formulación de políticas y el ciclo de implementación de las mismas (ejecución de un plan), son procesos distintos y deben considerarse analítica y metodológicamente de manera diferenciada. Las relaciones serán más estrechas en el tiempo, contenido y metodología cuanto mayor sea la cercanía a la actuación concreta e inmediata.

Además, la toma de decisiones e identificación de políticas educativas tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opciones subjetivas que se tienen que tomar: ¿qué ha de ser lo más importante, lo más prioritario? Se las puede usar tanto para el mantenimiento del "statu quo", como para impulsar reformas y cambios estructurales. Planteamientos ideológico-políticos diferentes variarán en determinar el "para quién" de la planificación (a quiénes beneficia) y el "cómo" se haga.

La complejidad de las situaciones en desarrollo profesional docente exige que los procesos de formulación de políticas sean lo más integrales posible y tomen en consideración, además de la variación que imponga el transcurso del tiempo, la influencia de presiones coyunturales y la variedad de situaciones que inciden en cada actuación.

Si buscamos promover un desarrollo profesional docente con impacto en las aulas, hemos de preguntarnos cómo hacer para que el mismo tenga éxito. Tres procesos son fundamentales: una buena propuesta de innovación o idea, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Todo esto acompañado de voluntad política y de consensos. No olvidemos que los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos (Vaillant, 2005).

No alcanzan las buenas intenciones, ni las declaraciones, ni tampoco las palabras. Llevamos años diciendo que el desarrollo profesional docente debe cambiar y que en América latina, a pesar de las importantes reformas en curso, las distintas intervenciones no siempre han sido satisfactorias.

Quizá esto sea así porque el tema no se asume como una política pública de largo aliento y porque se trata de una cuestión cargada política e ideológicamente, con implicaciones financieras que, en casi cualquiera de los escenarios posibles, son inmensas.

El desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que se están operando en los sistemas sociales y económicos. Para hacerlo son necesarias estrategias sistémicas de acción y no políticas parciales. Cambiar el desarrollo profesional docente solo puede hacerse como parte de un cambio sistémico que compromete a la institución educativa, así como al modelo de pensar y hacer política educativa.

El estudio de las políticas de desarrollo profesional docente implementadas en América Latina durante los años ochenta y noventa muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Un adecuado sistema de formación inicial y permanente de docentes es pieza vertebral de cualquier proyecto de cambio educativo. Pero esto es insuficiente. Es baja la probabilidad de formar bien a un buen docente a partir de un mal egresado de una mala educación secundaria. Por ello, cuando pensamos las opciones para las políticas de desarrollo profesional docente, debemos pensarlas articuladamente con las otras dimensiones intervinientes.

LAS OPCIONES PARA LAS POLÍTICAS

En una sección anterior nos preguntábamos ¿cuáles son las políticas adecuadas para un desarrollo profesional docente que sirva? Es posible suponer que en algunos países el mejoramiento de la situación de los docentes es factible si hay decisión política; en otros, el contexto es más complejo. En algunos casos lo existente es corregible a corto y medio plazo a través de políticas educativas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar el atractivo a la profesión, garantizando que los docentes permanezcan en ella. En otros casos se requieren transformaciones estructurales a más largo plazo. Pero en todos los casos se necesitan políticas educativas que promuevan condiciones laborales adecuadas, una formación inicial de calidad, instancias de desarrollo profesional y una gestión y evaluación que fortalezca a los docentes en su tarea de enseñanza. En todos los casos es necesario que estas políticas se mantengan en el tiempo. Y en todos los casos hay que aumentar el atractivo de la profesión y garantizar que los docentes permanezcan en ella.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es central para el buen desempeño del profesor. El desánimo que embarga a muchos docentes tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque estas sean difíciles. Por esa razón se necesita contar con condiciones laborales adecuadas e impulsar una cultura profesional que permita mayores niveles de satisfacción en maestros, profesores y alumnos. Una de las tareas esenciales del momento actual en América Latina es la de encontrar la manera de mejorar las perspectivas de carrera de los docentes y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión. La superación de esta situación pasa conjuntamente por devolver la confianza en sí mismos a maestros y profesores, pero también por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen de sus resultados.

Uno de los primeros pasos a la hora de repensar el desarrollo profesional docente tiene que ver con la dignificación de la profesión a través de una mayor consideración social hacia aquellos docentes que están en actividad y haciendo que los mejores candidatos opten por estudios de docencia. Para que las reformas funcionen habría que construir un "ambiente profesional" que

mejore la capacidad del sistema educativo para retener a los mejores maestros y profesores en la docencia. Para lograrlo es necesario brindar adecuadas condiciones de trabajo y una apropiada estructura de remuneración e incentivos. También es importante impulsar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensos aleje al docente del aula.

Se debería convertir la formación docente en una carrera atractiva para jóvenes con buenos resultados educativos en la educación media, aumentando el nivel académico exigido. Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes hacen en el aula y en lo que aprenden los alumnos de los centros educativos, habría que establecer criterios profesionales que constituyesen marcos para una buena enseñanza y que sean el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad.

Otro punto esencial es la selección rigurosa de formadores para que ellos respondan eficazmente a los nuevos requerimientos del desarrollo profesional docente. Generar condiciones para que los formadores que hoy están en la formación de docentes revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas. En algunos casos se deberá pensar en mecanismos que permitan que los formadores que tengan mejor disposición a adoptar las nuevas visiones reemplacen a aquellos que no las tienen.

No habría que olvidar formular adecuados análisis de costos del desarrollo profesional docente que permitan estimar las inversiones que los países de la región deberán realizar en los próximos años, tanto para impulsar un sistema de formación ligado al desarrollo profesional como para asegurar la formación inicial a los numerosos docentes en ejercicio sin la titulación adecuada. Se hace necesario discutir el problema de la inversión sostenible para la formación continua, pues ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo resulta verosímil si no se atiende a este aspecto crucial de las políticas.

Las políticas educativas son dependientes de realidades muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación. Cada país debe encontrar las orientaciones adecuadas a sus propias circunstancias. Pero, a pesar de la heterogeneidad de contextos, si algo sabemos hoy es que los docentes importan para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirlos en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que aseguren el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente

Emilio Tenti Fanfani

PARTICULARIDADES DEL OFICIO DE ENSEÑAR

Los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida en una definición particular. Su especificidad surge a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria define su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo. De modo que la pregunta genérica "qué es un docente" o "que es la docencia" no son preguntas sociológicamente pertinentes por varias razones.

La primera de ellas tiene que ver con la *tendencia a la diversificación* creciente de esta cada vez más numerosa y estratégica categoría ocupacional. En efecto, varios son los factores que acentúan la diversidad. Uno de ellos es el hecho de que lo que se denomina vulgarmente como "sistema educativo" está compuesto de "niveles" (inicial, primario, secundario, superior, etc.), cada uno de ellos con su historia y cultura institucional. En Argentina, por ejemplo, no es lo mismo ser "educadora" de inicial que "maestro" de primaria o "profesor" de secundaria[1]. A esto se agregan las marcas propias de las disciplinas que se enseñan. En muchos casos, el tipo de instituciones donde se forman los docentes también los diferencia. No es lo mismo tener una experiencia de formación en instituciones universitarias o en institutos especializados de nivel superior no universitario. Por otra parte, en las sociedades complejas que han vivido situaciones de masificación de la escolaridad, el reclutamiento social de los docentes tiende a la diversificación[2]. Por último, el contexto social y territorial donde trabaja el docente (urbano, rural, de sectores "populares" o "acomodados", etc.) también constituye un factor que diferencia.

A modo de reflexión final, es preciso observar que esta tendencia a la fragmentación del colectivo docente alentada por estos y otros factores dificulta grandemente la constitución de dispositivos de representación. Estos, por naturaleza, tienden a darles una sola voz a los representados (fortaleciendo así su capacidad de negociación y lucha ante el Estado empleador). Pero esta tarea es cada vez mas dificultosa, pues obliga a la articulación de intereses y situaciones extremadamente diversos. La pluralidad de expresiones sindicales docentes (por territorios, niveles, orientaciones, especialidades, modalidades, etc.) es un indicador de esta dificultad de representación[3].

---

[1] En otros países de Iberoamérica existen diferentes denominaciones para calificar a los enseñantes en diversos niveles del sistema. En México, por ejemplo, los de primaria son "profesores", mientras que la categoría de maestro sirve para denominar a los docentes del nivel universitario. En todos los casos, la diversidad de "nombres", como se sabe, contribuye a crear identidades y diferencias entre los agentes nombrados.

[2] Los datos arrojados por estudios empíricos acerca de la ubicación de los docentes en la estructura social muestran que en Argentina, Brasil y México los docentes están distribuidos (en forma desigual) en toda la pirámide social (Tenti Fanfani y Steinberg, 2007).

[3] A estos factores de diferenciación se pueden agregar otros, tales como el género, la edad, el estatuto jurídico (público o privado) de las instituciones donde los docentes trabajan y que en parte determina su

Frente a esta diversidad creciente del trabajo y la identidad docente es posible plantear una especie de tendencia a la personalización de la construcción del oficio (lo que hay que hacer y cómo hacerlo). La misma sería casi una aventura personal cuyo desenlace es una función de la relación entre ciertas características ligadas a la trayectoria (social, de formación, experiencia profesional, etc.) y el contexto de ejercicio del trabajo docente (el nivel educativo, características de los establecimientos escolares, de los alumnos, etc.).

La diferenciación creciente del oficio docente obliga a ser muy prudente al momento de atribuir a este colectivo una serie de propiedades o características. En este contexto es preciso cuidarse de las "generalizaciones abusivas" o interesadas, así como evitar las tentaciones de la "indiferencia por las diferencias", cuando se hace el análisis de la condición docente en las sociedades complejas. Esta, como la de cualquier colectivo masivo, se caracteriza por la complejidad y la diversidad, por lo tanto, solo bajo ciertas condiciones de abstracción se le pueden atribuir propiedades generales y homogéneas. En los párrafos que siguen se mencionan y describen brevemente algunas propiedades generales que definen el oficio docente, a saber: su carácter de servicio personal, el hecho de que es una práctica a la que le cambian los problemas, es un trabajo colectivo y cada vez más "concreto".

La docencia es un servicio personal

La docencia es un trabajo con y sobre los otros, es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Por otra parte, los que prestan servicios personales en condiciones de co-presencia deben dar muestras ciertas de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su bienestar y su felicidad. El docente debe demostrar a sus alumnos que él cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar presente y futuro le interesa y constituye uno de los motivos (no el único) que lo induce a hacer el trabajo que hace. Este componente ético es un requisito del buen ejercicio de la docencia, en la medida en que el trabajo del maestro depende necesariamente de la cooperación del aprendiz. En efecto, el aprendizaje solo tiene lugar si el aprendiz participa en el proceso. Esta participación es necesaria también en el sistema de prestación de servicios de salud. El paciente también debe cooperar con el equipo médico para encontrar su salud perdida. Pero, en el caso de la enseñanza-aprendizaje, el imperativo de participación es todavía mayor. De modo que si el docente no logra persuadir y suscitar en sus alumnos cierta confianza y predisposición para el esfuerzo, el aprendizaje no tiene lugar.

La docencia es un trabajo colectivo

Por otro lado, es preciso tener presente que *el trabajo del maestro es cada vez más colectivo*, en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos. Pese a esa especie de "fordismo pedagógico" que todavía tiende a dominar en muchas escuelas, es obvio que el tipo de cooperación mecánica y aditiva (lo que hace un maestro

---

régimen laboral, etc. En muchos casos esta diversidad de representación es la base de muchos conflictos entre sindicatos docentes y entre estos y los ministerios y secretarías de Educación.

se suma a lo que hacen otros) tiene limitaciones insalvables. Por lo tanto, para aumentar la "productividad" del trabajo docente será preciso reconocer que los efectos de la enseñanza sobre los aprendices son estructurales, son el efecto de una relación. Cuanto más integrada es la división del trabajo, mejores serán los resultados obtenidos en términos de aprendizajes efectivamente desarrollados. Esta es una tendencia contemporánea que contribuye a redefinir el colectivo docente sobre una base orgánica y no simplemente mecánica y tiene implicaciones no solo en términos de identidad docente, sino también sobre los procesos de formación inicial y permanente de los mismos.

Cambio radical de los problemas a resolver

Otra característica distintiva del trabajo docente es que se trata de una actividad especializada a la que le *cambian radicalmente los problemas* a resolver. En este sentido, el contenido del trabajo docente cambia con el tiempo, como sucede con los objetos de las ciencias sociales (Augé, 2008). Los profesionales de la salud también deben hacer frente a nuevas patologías. Las enfermedades también tienen historia social y cambian con el tiempo, pero no podría decirse que las "nuevas patologías" reemplazan radicalmente a las antiguas en el trabajo cotidiano de la mayoría de los médicos. Estos ocupan la mayor parte de su tiempo en resolver problemas conocidos (por ejemplo, enfermedades infecciosas, gastrointestinales, cardiológicas, etc.) con diagnósticos y terapias más o menos novedosos. Los que evolucionan son los recursos tecnológicos disponibles para atacar viejas y nuevas enfermedades, pero el ritmo de cambio en los problemas no es tan acelerado y radical como en el caso de la educación[4]. Esta es quizá una de las razones por las cuales en el campo de la pedagogía es tan difícil acumular conocimientos. De hecho, ha sido señalado en reiteradas oportunidades (OCDE, 2000) que una de las características particulares del sistema escolar (en comparación con otros sistemas de prestación de bienes y servicios) es que el conocimiento científico tecnológico utilizado por los prestadores del servicio tiene un estatuto incierto y con una baja estructuración. Cada vez en mayor medida el docente tiende a ser una especie de "improvisador obligado", un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando. En el campo de la enseñanza, el equilibrio entre conocimientos prácticos y formalizados se desplaza sin cesar hacia el segundo término de la relación.

El trabajo docente como trabajo concreto

El trabajo en la escuela, tanto el de los alumnos como el de los profesores, no es un trabajo cualquiera. Ambas partes en esta configuración social no solo emplean y aplican destrezas en forma mecánica, sino que "invierten" casi todas las características de su personalidad en la relación pedagógica. Por lo tanto, el docente no realiza un trabajo abstracto, no vende su fuerza de trabajo como energía genérica. Los objetivos que persiguen docentes y estudiantes tienen que ver con el aprendizaje. Casi podría decirse, en términos marxistas clásicos, que el trabajo del docente es *cada vez más un trabajo concreto*. ¿Qué quiere decir, entre otras cosas, trabajo "concreto"? Quiere decir que el que lo hace tiene la capacidad de ejercer un cierto control sobre la definición de los problemas, los objetivos a perseguir y las estrategias a emplear. Por lo tanto, tiene que poner en él algo más que su energía y capacidades técnicas. Enseñar bien no consiste simplemente en aplicar mecánicamente métodos y procedimientos codificados. Entre otras cosas, para enseñar y apren-

---

[4] En efecto, no solo cambian los contenidos a enseñar, sino, y sobre todo, las condiciones en que se desarrolla la enseñanza y los propios sujetos del aprendizaje.

der efectivamente, alumnos y maestros necesitan motivación y compromiso. En otras palabras, los agentes del aprendizaje deben encontrar un sentido en lo que hacen para hacerlo bien. Como dice expresivamente Dubet, "no se puede aprender matemáticas de la misma manera en que se aprietan bulones en una cadena de montaje" (Dubet, 2007, p. 53). Lo mismo podría decirse de la enseñanza de las matemáticas. La pregunta es cómo se logra esta motivación, sentido o interés en lo que se hace. Los agentes de la relación pedagógica necesitan "comprometer" sus emociones y sentimientos, además de su inteligencia, en la enseñanza/aprendizaje.

VOCACIÓN, PROFESIÓN Y TRABAJO

La docencia, como categoría social, tiene la edad del Estado nacional y el sistema escolar moderno. El maestro es una construcción social estatal. Desde un punto de vista histórico, fueron varias las tensiones que presidieron las luchas inaugurales por la definición social del maestro. En muchos países occidentales esas luchas se desplegaron en diversas oposiciones. Pero una de ellas ocupó un lugar estratégico en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Unos estaban convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras que otros ponían el énfasis en la idea de profesión (Tenti Fanfani, 1999).

La vocación tenía tres componentes básicos. El primero era el innatismo. La docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Desde esta perspectiva, "maestro se nace" y el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etc.) solamente complementaba o canalizaba una especie de destino. Esta idea de vocación era una especie de secularización de la vieja idea sagrada de la vocación sacerdotal, entendida como una misión que se realiza por imperio de una determinación superior. Era Dios quien "llamaba" a cada hombre a cumplir una función social determinada. Y ciertas actividades, por su importancia estratégica, eran más vocacionales que otras. El sacerdocio es la figura arquetípica de la vocación que tiñe luego a otros oficios secularizados, entre ellos el oficio de maestro.

El segundo componente de la vocación como "tipo ideal" es el desinterés o la gratuidad. Una actividad que se define como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. Desde este punto de vista, el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna. Esta, en todo caso, es un medio para cumplir con una finalidad que trasciende el cálculo y el interés individual del docente. Por lo tanto, la vocación rima con la entrega, la generosidad y, llegado el caso, el sacrificio. El docente tiene que cumplir con su misión y, por lo tanto, no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.).

La idea de misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, que no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña.

La idea de profesión tiene otro contenido. Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado (o a una determinación psicológica o social[5]). El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que

[5] Los datos disponibles indican que en muchos países de América Latina la docencia es una actividad fuertemente endogámica (Tenti Fanfani, 2005).

requiere un período de formación más o menos prolongado, por lo general realizada en una institución especializada. Este componente cognitivo es dominante en la definición del profesional. Por otra parte, el profesional consagra la mayor parte de su tiempo de trabajo a esa actividad y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social. En otras palabras, una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin. Por eso se dice que el profesional vive del trabajo que realiza. El fuerte contenido de conocimiento que caracteriza al trabajo del profesional se asocia con la fuerte autonomía relativa del que lo realiza. El profesional es autónomo en sentido literal, ya que se le concede una notable capacidad de determinar las reglas que definen su trabajo y la evaluación de la calidad del mismo.

Se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive "de él". Por lo tanto, la figura del "vocacional" (*amateur*) y la del profesional son figuras típicas que configuran un *continuum*, es decir, un espacio de posibilidades donde ambos componentes pueden estar presentes en proporciones desiguales.

En el momento fundacional del oficio del maestro el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. Sin embargo, el "equilibrio de poder" entre ambos componentes varía en función de circunstancias históricas. Hoy suele decirse que el elemento estrictamente "vocacional" no es el que predomina en el cuerpo docente de la mayoría de los países occidentales. En todo caso, el magisterio tiende a ser tan vocacional como cualquier otra actividad (la medicina, la ingeniería o el derecho). Sin embargo, existen indicios de que la vieja idea de vocación todavía hoy está más presente entre los maestros que en el resto de las ocupaciones modernas.

Varios factores contribuyen al debilitamiento de la vocación. El primero de ellos tiene que ver con el efecto de la relación entre la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito. Este complejo de fenómenos acentúa fuertemente las demandas de profesionalización docente. Una muestra de ello es la continua expansión de la formación inicial de los maestros. Un maestro más profesional es un maestro más cualificado, es decir, alguien que usa conocimientos cada vez más complejos y formalizados y cuyo dominio efectivo requiere un esfuerzo cada vez más significativo (en términos de tiempo y recursos).

Así como existen tendencias a la profesionalización, existen factores que la dificultan y que en muchos casos la vuelven cada vez más improbable. En América Latina la presión social por la expansión del servicio educativo obligó a reclutar docentes con déficits muchas veces importantes de formación. Muchos países se vieron obligados a reclutar maestros sin formación especializada. En países como Argentina, México o Brasil, proporciones significativas de docentes fueron reclutados antes de terminar su formación especializada (Tenti Fanfani, 2005). En muchos casos, la voluntad política de responder a la demanda de educación escolar obligó a expandir sin tomar en cuenta la disponibilidad real de recursos humanos dotados de la formación básica indispensable.

Otro factor que jugó en contra de la profesionalización docente fue la combinación de exclusión social con inclusión escolar. En casi todos los países de América Latina se masificó la escolarización de las nuevas generaciones sin atender a las condiciones sociales que determinan el aprendi-

zaje. En muchos casos, las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) fueron utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones, tales como la alimentación, contención social, prevención de la salud, lucha contra la drogadicción, etc. (Tenti Fanfani, 2007). Los docentes se desprofesionalizaron al verse obligados por las circunstancias a asumir nuevas tareas para las cuales no fueron formados, convirtiéndose en asistentes sociales "diletantes" y no cualificados.

Todos estos factores contribuyeron a fragmentar el cuerpo docente. Este tiende a ser un cuerpo cada vez más numeroso, pero al mismo tiempo cada vez más diversificado y jerarquizado.

EL PROFESOR COMO ARTISTA EJECUTANTE Y SU EVALUACIÓN

Pensar en el trabajo docente como una *performance* puede ser de utilidad cuando se quiere comprender su especificidad. Con Paolo Virno (2003, p. 45), uno podría preguntarse qué tienen en común "el pianista que nos deleita, el bailarín experimentado, el orador persuasivo, el profesor que nunca aburre o el sacerdote que da sermones sugestivos"; la respuesta es: la virtud, entendida como el conjunto de capacidades de los artistas ejecutantes. La docencia, entonces, es un trabajo de virtuosos y esto, al menos, por dos razones:

1. Es una actividad que se cumple y tiene el propio fin en sí misma.
2. Es una actividad que exige la presencia y cooperación de otros, es decir, que necesita de un público.

Por lo tanto es un trabajo sin obra, sin producto: es una *performance*. Una buena clase no tiene producto inmediato. Según Virno, a falta de productos el virtuoso tiene testigos. La virtud (la calidad del docente) está en la ejecución y en la actuación y no en el producto.

Por lo tanto, la enseñanza es una praxis, es decir, una acción que tiene su fin en sí misma, que se manifiesta en su desarrollo. Desde este punto de vista, la praxis del docente es como la conducta ética y política, y se diferencia de una practica productiva que termina en la elaboración de un producto determinado y separado del trabajo. En este caso, la calidad de la ejecución está en el producto (es improbable un zapatero que trabaja bien, pero produce zapatos defectuosos).

El maestro hace un trabajo donde el producto es inseparable del acto de producir. Es una actividad que se cumple en sí misma sin objetivarse en un resultado inmediato y evaluable.

¿Y cuál es la capacidad (o "competencia", si seguimos los dictados de la moda) que distingue a los ejecutantes virtuosos? La capacidad comunicativa, responde Virno. La comunicación se convierte en el contenido central del trabajo. Por eso el público (en este caso los alumnos y sus familias) es el evaluador primario e inapelable del trabajo del docente. Solo ellos están en condiciones de formular un juicio de valor, porque ellos "están allí" donde el maestro ejecuta su acción pedagógica. Virno se pregunta también "¿cómo se hace para evaluar a un cura, a un experto en publicidad, a un experto en relaciones publicas? ¿Cómo se hace para calcular la cantidad de fe, de deseo de posesión, de simpatía que ellos son capaces de crear?" La misma pregunta vale para los profesores: ¿cómo se hace para medir y evaluar la cantidad de pasión, de curiosidad, de creatividad, de sentido crítico en relación con el conocimiento y la cultura que es capaz de producir un maestro en sus estudiantes?

Dijimos antes que el docente de hoy debe ser antes que nada un generador de motivación, interés y pasión por el conocimiento. También debe crear y recrear permanentemente las condiciones de su propia autoridad y reconocimiento. Y ¿qué recursos hay que poseer y emplear para ejecutar esta función y lograr estos estados? Es probable que ellos mismos deban poseer estas cualidades en relación con la cultura y el conocimiento para poder suscitarlos en sus estudiantes. Para ello necesitan tener competencias expresivas, saber, imaginación, capacidad comunicativa. Deben saber movilizar emociones y sentimientos y para ello deben invertir ellos mismos estas cualidades de su personalidad (Marchesi, 2008).

De esta peculiaridad del trabajo del docente se deriva una serie de consecuencias al momento de decidir qué estrategias emplear para medir la calidad de su trabajo. Esta es una preocupación propia del gestor de la educación. No es una preocupación de las organizaciones representativas de los trabajadores de la educación, sino de los políticos y administradores de los sistemas educativos contemporáneos. En muchos casos, ellos tienden a considerar al trabajo docente como cualquier trabajo productivo y creen que el maestro genera un producto: el individuo educado. El producto del trabajo del profesor sería el aprendizaje de los alumnos. Pero aunque uno esté de acuerdo con esta proposición, debe tener en cuenta al menos tres cuestiones básicas:

1. La primera tiene que ver con el hecho de que es por lo menos difícil pensar la relación entre el trabajo de un docente singular y el aprendizaje de sus alumnos. Por lo general, el trabajo de un maestro es contemporáneo con el trabajo de otros maestros. ¿Cómo hacer para distinguir el efecto específico de uno en relación con el de los otros?

2. La segunda es que el aprendizaje no depende solo de la *performance* de los profesores. Se sabe casi desde siempre que lo que un alumno aprende depende de otros factores que los profesores, por lo general, no siempre están en condiciones de controlar. El efecto de los llamados factores sociales no escolares (capital cultural familiar, aprendizaje extraescolar, etc.) son tan (y a veces más) importantes como los propiamente pedagógicos. ¿Cómo separar entonces lo que se puede imputar a la virtud de los docentes y lo que se debe a otras experiencias extraescolares? Las técnicas estadísticas que se utilizan con mayor frecuencia no permiten medir en términos de "causalidad estructural" (o el efecto de interdependencia) las complejas relaciones entre las "variables de la escuela" y las "variables del alumno".

3. La tercera cuestión a tener en cuenta en la evaluación es que muchas veces los aprendizajes desarrollados en la escuela solo se manifiestan y valorizan en un momento diferido del tiempo. Hay cosas que se aprenden en el presente y que solo se valoran muchos años después, cuando el aprendiz se inserta en determinados campos de actividad. ¿Cómo distinguir los aprendizajes efímeros de aquellos realmente valiosos, es decir, permanentes? La durabilidad de los aprendizajes debe ser tenida en cuenta al momento de evaluar su calidad. Y esto solo puede hacerse después de la escuela.

En tanto servicio personal que se ejerce con otros y "sobre otros", la enseñanza "es un trabajo difícilmente objetivable, un trabajo cuya 'producción' se mide mal" (Dubet, 2002, p. 305). Pero, además, las evaluaciones que se hacen del trabajo del docente, por más detalladas y exhaustivas que pretendan ser, siempre dejan de lado algún aspecto que es juzgado esencial por los propios protagonistas, los cuales difícilmente se reconozcan en esas evaluaciones. Por lo general, esas cosas que no se evalúan tienen que ver con las relaciones cara a cara con los alumnos, con las familias, con el director y los colegas, aspectos que sin duda constituyen un capítulo fundamental de su

trabajo. En la cuestión relacional el maestro pone mucho de sí, pone su cuerpo, sus sentimientos y emociones, es decir, mucho más que el conocimiento de competencias, técnicas o procedimientos aprendidos. En realidad, cuando se habla de virtuosismo del docente, se hace referencia a estas cualidades que se ponen en juego en la relación con los otros para obtener credibilidad, confianza, para evitar o resolver conflictos, evitar tensiones, etc.

Según esta perspectiva hay que distinguir dos dimensiones en el trabajo docente. Una tiene que ver con el contenido crítico y ético del trabajo; la otra se desprende del contexto organizacional donde el maestro actúa. No hay que olvidar que la *performance* docente no se despliega en el vacío, sino en un contexto organizacional, predominantemente de tipo burocrático, es decir, regulado y jerárquico. Según Dubet, "la yuxtaposición de esta lógica de organización y de un trabajo crítico fuertemente subjetivo participa de una representación de la vida social en la cual los temas individuales y morales parecen separarse de aquellos de la actividad organizada". La mayoría de los maestros "están tentados a oponer el calor y la singularidad de su experiencia en el trabajo a la objetividad anónima de las organizaciones que enmarcan su actividad" (Dubet, 2002, p. 306).

Si el trabajo del docente es estructuralmente complejo de "medir", más difícil y cuestionable es hacerlo en un momento determinado del tiempo y usando solo un instrumento de "medición". En todo caso, los aprendizajes de los alumnos al finalizar un año escolar pueden servir como un indicador, extremadamente incompleto, para medir la virtud del docente ejecutante. Es probable que haya que diversificar la evaluación del producto al mismo tiempo que buscar estrategias que tomen en cuenta la calidad de la ejecución. Aquí nuevamente hay que decidir quiénes están en condiciones de opinar sobre la misma. Lo cierto es que en este caso los alumnos y sus familias tienen ventajas ciertas con respecto a los gestores y políticos de la educación.

Un indicador de la complejidad que plantea la evaluación de los docentes es el hecho de que en casi todas partes este es un tema extremadamente conflictivo y acerca del cual existe poco consenso. Incluso en muchos países que destacan por la calidad de sus sistemas educativos (Finlandia es un caso ejemplar) no existe ninguna evaluación formal de los docentes.

En síntesis, los alumnos, los propios docentes y las familias (en el caso de los maestros de primaria) por lo general no se equivocan cuando distinguen a un buen profesor de un mal profesor. Sin embargo, esta "evaluación", por ser informal, produce un capital de prestigio que, al no estar objetivado e institucionalizado, no produce consecuencias mayores sobre la carrera de los docentes (asignación de funciones jerárquicas, salarios, etc.).

Cabe destacar que el problema se plantea cuando los sistemas educativos, al privilegiar la expansión de la escolarización sin invertir lo necesario en la formación de los docentes ni en salarios y condiciones de trabajo, han contribuido primero a la decadencia del oficio para luego denunciar "la baja calidad de la docencia". Quizá una adecuada comprensión del proceso que llevó a esta situación permitiría ver que en muchos casos los profesores también fueron víctimas de un proceso que en gran parte los trasciende. Si se parte de esta hipótesis, más que gastar en evaluar a los docentes en ejercicio (para "condenarlos", como en el Perú actual) habría que mejorar sustantivamente la formación de los docentes y sus condiciones de trabajo y remuneración en vez de gastar en evaluaciones que tienen por objeto condenar a las víctimas ante la sociedad, ocultando así las responsabilidades históricas de la clase política en la degradación del oficio de docente. Pero más allá de esta discusión es evidente que en la mayoría de los países existe una distancia entre la rea-

lidad del trabajo cotidiano de los docentes en las aulas y el discurso oficial de las políticas educativas que formalmente busca adaptar la educación a las nuevas condiciones y exigencias, muchas veces contradictorias, que se generan en las dimensiones económicas, sociales y culturales de la sociedad contemporánea.

Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?

António Nóvoa

En los últimos años hemos asistido al regreso de los profesores al primer plano del debate educativo tras cuarenta años de relativa invisibilidad. Su importancia nunca se ha puesto en tela de juicio, pero la atención se ha ido centrando en otros problemas: los años setenta fueron la época de la racionalización de la enseñanza, de la pedagogía por objetivos, del esfuerzo para prever, planificar y controlar; más tarde, en los años ochenta, vinieron las grandes reformas educativas, preocupadas por la estructura de los sistemas educativos y, muy particularmente, por la ingeniería del currículo; más recientemente, en los años noventa, se dedicó una atención especial a las organizaciones escolares, a su funcionamiento, administración y gestión.

A finales del siglo XX, importantes estudios comparados internacionales alertaron de los problemas de aprendizaje, *Learning matters*. Y cuando se habla de aprendizajes, se está hablando de forma inevitable de profesores. Un informe publicado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en 2005, *Teachers matter*, muestra que "las cuestiones relacionadas con la profesión docente son una de las grandes prioridades de las políticas nacionales"[1].

De forma paralela a estos estudios comparados de gran difusión mundial se imponen otras dos realidades como temas obligatorios de reflexión e intervención.

Por un lado, las cuestiones de la *diversidad*, en sus múltiples facetas, que dan paso a una redefinición de las prácticas de inclusión social y de integración escolar. La construcción de nuevas pedagogías y métodos de trabajo han puesto definitivamente en entredicho la idea de un modelo escolar único y unificado.

Y, por otro, los desafíos planteados por las *nuevas tecnologías* que vienen revolucionando el día a día de las sociedades y de los centros educativos. No obstante, como bien escribe Manuel Castells, lo esencial reside en la adquisición de una capacidad intelectual de aprendizaje y de desarrollo, lo que sitúa a los profesores en el centro de la "nueva pedagogía"[2].

Los profesores reaparecen, en este comienzo del siglo XXI, como elementos insustituibles, no solo en el fomento de los *aprendizajes*, sino también en la construcción de procesos de inclusión que respondan a los desafíos de la *diversidad* y al desarrollo de métodos apropiados de utilización de las *nuevas tecnologías*.

---

[1] OCDE (2005), *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, París, OCDE, p. 7.

[2] Castells, M. (2001), *The internet galaxy*, Oxford, Oxford University Press, p. 278.

Este es el telón de fondo de mi ensayo: el regreso de los profesores al centro de nuestras preocupaciones y de nuestras políticas. Adoptaré un tono intencionadamente polémico, y quizá excesivo, con el propósito de mostrar con mayor nitidez mis posiciones y suscitar así un debate –que me parece inaplazable– sobre la concretización en la práctica de un futuro anunciado desde hace tanto tiempo.

UN AMPLIO CONSENSO SOBRE LOS PROFESORES Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

Para preparar este ensayo he recopilado documentación muy diversa: informes internacionales, artículos científicos, discursos políticos, documentos sobre la formación de profesores, libros y tesis de doctorado, etc. Cuando releí este conjunto dispar de materiales producidos por las más diversas instancias, percibí la utilización recurrente de los mismos conceptos y lenguajes, de las mismas formas de hablar y de pensar sobre los problemas relativos a la profesión docente.

Parece que estamos todos de acuerdo en cuanto a los grandes principios, e incluso con respecto a las medidas que es necesario tomar para asegurar el aprendizaje docente y el desarrollo profesional de los profesores: la articulación entre la formación inicial, la inducción y la formación en servicio, con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida; una mayor atención a los primeros años de ejercicio profesional y a la inserción de profesores jóvenes en los centros educativos; la valoración del profesor reflexivo y de una formación de profesores basada en la investigación; la importancia de las culturas colaborativas, del trabajo en equipo, del acompañamiento, de la supervisión y de la evaluación de los profesores, etc.

Este *consenso discursivo* bastante redundante y retórico, al cual todos hemos contribuido, ha sido la tónica dominante en el transcurso de la última década. No estamos solamente hablando de palabras, sino también de las prácticas y de las políticas que estas sugieren y determinan.

Hay dos grandes grupos que han contribuido a producir y a vulgarizar este discurso.

El primer grupo incluye investigadores del área de la formación de profesores, de las ciencias de la educación y de las didácticas, redes institucionales y grupos de trabajo diversos. En los últimos quince años, esta comunidad ha creado un conjunto impresionante de textos que tiene como base el concepto de *profesor reflexivo* y que ha provocado un cambio en la comprensión de los profesores y su formación.

El segundo grupo está compuesto por los expertos que actúan como consultores o que forman parte de las grandes organizaciones internacionales (OCDE, Unión Europea, etc.). A pesar de su heterogeneidad, ellos han creado y difundido a escala mundial prácticas discursivas basadas en argumentos comparatistas. Su legitimidad se funda, sobre todo, en el conocimiento de las redes internacionales y de los datos comparados, y no tanto en el dominio teórico de un área científica o profesional[3].

Son estos dos grupos, más que los profesores, los que han contribuido a renovar los estudios sobre la profesión docente. Sin embargo, cuando hago esta afirmación no puedo dejar de recordar el

[3] Nóvoa, A. y Lawn, M. (eds.) (2002), *Fabricating Europe. The formation of an education space*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

aviso premonitorio de David Labaree: los discursos sobre la profesionalización de los docentes tienden más a mejorar el estatuto y el prestigio de los expertos (formadores de profesores, investigadores, etc.) que a promover la condición y el estatuto de los propios profesores[4].

La inflación retórica sobre la misión de los profesores implica darles una mayor visibilidad social, con el consiguiente refuerzo de su prestigio, pero provoca también controles estatales y científicos más rigurosos, conduciendo así a una desvalorización de sus competencias propias, así como de su autonomía profesional. Si no atendemos a esta paradoja, difícilmente comprenderemos algunas de las contradicciones que siempre han estado presentes en la historia de la profesión docente[5].

En los últimos años se ha producido una expansión sin precedentes de la comunidad implicada en la formación de profesores, en particular de los departamentos universitarios del área de Educación, de los expertos internacionales y también de la "industria de la enseñanza", con sus productos tradicionales (libros de texto, materiales didácticos, etc.), acompañados, en estos tiempos, de una cantidad notable de recursos tecnológicos e informáticos.

En estos tres ámbitos de acción ha tenido lugar una inflación discursiva sobre los profesores, pero, sin embargo, estos no han sido los autores de esos discursos y, en cierto modo, han visto su territorio profesional y simbólico ocupado por otros grupos. Debemos ser conscientes de este problema si queremos comprender las razones que han dificultado la puesta en práctica de ideas y discursos que parecen tan obvios y consensuales.

Permitidme recordar una provocación lanzada hace veinte años y que me ocasionó algunas contrariedades. En 1991 reaccioné al insulto de Bernard Shaw añadiéndole dos máximas[6]:

Quien sabe, hace.

Quien no sabe, enseña.

Quien no sabe enseñar, forma profesores.

Quien no sabe formar profesores, hace investigación educativa.

Procuraba, en un raciocinio *ab absurdo*, llamar la atención sobre ciertos excesos que han dado legitimidad, como figuras de referencia, a expertos y universitarios sin relación con la profesión docente ni con el trabajo escolar, al tiempo que socavaban la posición de los profesores en su propio campo profesional, reduciéndolos a un papel secundario en la formación de profesores y en la investigación educativa.

El exceso de los discursos oculta con bastante frecuencia una gran pobreza de acciones. Tenemos un discurso coherente, y en muchos aspectos consensual, pero raras veces hemos conseguido

---

[4] Labaree, D. (1992), "Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching", *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.

[5] Nóvoa, A. (1998), "Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation", *Paedagogica Historica - International Journal of the History of Education*, III (supplementary series), pp. 403-430.

[6] Nóvoa, A. (1991), "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola", *Inovação*, 4 (1), pp. 63-76.

hacer aquello que decimos que es preciso hacer. En la segunda parte de este ensayo argumentaré sobre la necesidad de construir políticas que refuercen la posición de los profesores, sus saberes y campos de actuación, que valoren las culturas docentes y que no transformen la enseñanza en una profesión dominada por los universitarios, por los expertos o por la "industria de la enseñanza".

¿CÓMO HACER AQUELLO QUE DECIMOS QUE ES PRECISO HACER?

¿Qué será necesario hacer para dar coherencia a nuestros propósitos, para materializar en la práctica el consenso que se viene elaborando en torno al aprendizaje docente y al desarrollo profesional? Quizá sea posible señalar tres medidas que, aun estando lejos de agotar las respuestas posibles, pueden ayudar a superar muchos de los dilemas actuales.

Primera medida: es necesario incorporar la formación dentro de la profesión de profesor

La frase que he elegido como subtítulo –es necesario incorporar la formación dentro de la profesión de profesor– suena de modo extraño. Al recurrir a esta expresión quiero subrayar la necesidad de que los profesores desempeñen un papel predominante en la formación de sus compañeros. No se producirá ningún cambio significativo si la "comunidad de los formadores de profesores" y la "comunidad de los profesores" no se vuelven más permeables y entrelazadas. El ejemplo de los médicos y de los hospitales universitarios y la manera como está concebida su preparación en las fases de formación inicial, de inducción y de formación en servicio quizá nos puedan servir de inspiración.

En este sentido merece la pena hacer referencia a una cuestión recientemente señalada por Lee Shulman en *Una propuesta inmodesta*[7]. Dicho autor explica que en una ocasión acompañó a un grupo de estudiantes y profesores de un hospital universitario en su rutina diaria. El grupo observó a siete enfermos, estudiando cada caso como una "lección". En cada visita se realizaba un informe sobre el paciente, un análisis de la situación, una reflexión conjunta, un diagnóstico y una terapia. Al final, el médico responsable debatía con los internos (alumnos más avanzados) sobre la forma como había transcurrido la visita y los aspectos que deberían ser corregidos. A continuación se realizó un seminario didáctico sobre la función pulmonar. El día terminó con un debate más amplio sobre la realidad del hospital y sobre los cambios de organización que era necesario introducir para garantizar la calidad de los cuidados sanitarios. Lee Shulman escribe que vio reflexionar de forma colectiva a una institución sobre su trabajo, movilizando conocimientos, voluntades y competencias. Y afirma que este modelo constituía no solo un importante proceso pedagógico, sino también un ejemplo de responsabilidad y de compromiso. En este hospital la reflexión compartida no es una mera palabra. Nadie se resigna con el fracaso. Existe una implicación real en la mejora y en el cambio de las prácticas hospitalarias.

Abogo, pues, por un sistema semejante para la formación de profesores: 1) estudio profundo de cada caso, sobre todo en las situaciones de fracaso escolar; 2) análisis colectivo de las prácticas pedagógicas; 3) empeño y persistencia profesional para responder a las necesidades y deseos de los alumnos; 4) compromiso social y voluntad de cambio.

[7] Shulman, L. (2008), *Excellence: an immodest proposal* (ver: http://www.carnegiefoundation.org).

A decir verdad, no se pueden escribir textos y más textos sobre la *praxis* y el *practicum*, sobre la *phronesis* y la *prudentia* como referentes del saber docente, ni sobre los *profesores reflexivos*, si no concretamos una mayor presencia de la profesión en la formación.

Es importante asegurar que la riqueza y la complejidad de la enseñanza se tornen visibles desde el punto de vista profesional y científico, y que adquieran un estatuto idéntico al de otros campos de trabajo académico y creativo. Y al mismo tiempo es esencial reforzar los dispositivos y las prácticas de formación de profesores a partir de una investigación centrada en la actividad docente y el trabajo escolar.

No se trata –huelga decirlo– de defender perspectivas de mitificación de la práctica o de modalidades de anti-intelectualismo en la formación de profesores[8]. Pero de lo que sí se trata es de afirmar que nuestras propuestas teóricas solo tienen sentido si se construyen dentro de la profesión, si los profesores las hacen suyas a partir de una reflexión sobre su propio trabajo. Mientras sean solamente exigencias del exterior, los cambios que tendrán lugar en el interior del campo profesional docente serán muy pobres.

Segunda medida: es necesario promover nuevos modelos de organización de la profesión

La segunda medida que propongo incide sobre la necesidad de promover nuevos modelos de organización de la profesión. Buena parte de las propuestas teóricas resultan inviables si la profesión continúa marcada por fuertes tradiciones individualistas o por rígidas regulaciones externas, sobre todo burocráticas, fenómenos que se han ido acentuando en los últimos años.

Cuanto más se habla de la autonomía de los profesores, más se controla su actividad por parte de instancias diversas. Esto conlleva una disminución de los márgenes de libertad y de independencia. El aumento exponencial de dispositivos burocráticos en el ejercicio de la profesión no debe ser visto como una simple cuestión técnica o administrativa, sino como la emergencia de nuevas formas de gobierno y de control de la profesión.

La colegialidad y las culturas colaborativas no se imponen por vía administrativa o por decisión superior. El ejemplo de otras profesiones –como médicos, ingenieros o arquitectos– puede inspirar a los profesores. La forma como se han construido las asociaciones entre el mundo profesional y el mundo universitario, o como se han creado procesos de integración de los más jóvenes, o como se ha concedido una gran centralidad a los profesionales más prestigiosos, o como estos se han predispuesto a prestar cuentas públicas de su trabajo son ejemplos a los cuales vale la pena mirar con atención.

No es posible colmatar el foso que existe entre los discursos y las prácticas si no hay un campo profesional autónomo, suficientemente rico y abierto. Hoy, en una época tan cargada de referencias al trabajo cooperativo de los profesores, es sorprendente comprobar la fragilidad de los *movimientos pedagógicos* que desempeñaron a lo largo de décadas un papel tan decisivo en la innovación educativa. Estos movimientos, la mayoría de las veces basados en redes informales y asociativas, son espacios insustituibles en el aprendizaje docente y en el desarrollo profesional.

---

[8] Ladwig, J. (2008), “Anti-intellectualism and teacher education in the 21st century”, *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14 (2), pp. 88-105.

Pat Hutchings y Mary Taylor Huber tienen razón cuando alegan la importancia de reforzar las *comunidades de práctica*, es decir, un espacio conceptual construido por grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación, en el cual se discuten ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y se elaboran perspectivas comunes sobre los desafíos de la formación personal, profesional y cívica de los alumnos[9].

A través de los movimientos pedagógicos o de las comunidades de práctica se refuerza un sentimiento de pertenencia y de identidad profesional esencial para que los profesores se apropien de los procesos de cambio y los transformen en prácticas concretas de intervención. Es esta reflexión colectiva la que da sentido a su desarrollo profesional.

Pero nada se conseguirá si no se modifican las condiciones existentes en las escuelas y las políticas públicas con relación a los profesores. Es inútil reclamar más reflexión si no hay una organización de los centros educativos que la facilite. Es inútil reivindicar una formación mutua, colaborativa, si la definición de las carreras docentes no es coherente con este propósito. Es inútil proponer una mejora de la cualificación de los profesores, basada en la investigación y en asociaciones entre escuelas e instituciones universitarias, si las normativas legales persisten en dificultar esta aproximación.

Las preguntas se suceden. ¿No será que hoy día muchos profesores son menos reflexivos –por falta de tiempo, por falta de condiciones, por exceso de material didáctico pre-preparado, por deslegitimación frente a los universitarios y a los expertos– que muchos de sus colegas que ejercieron la docencia en un tiempo en que todavía no se hablaba del "profesor reflexivo"? En una palabra, no vale la pena continuar insistiendo en intenciones que no se plasmen de un modo concreto en compromisos profesionales, sociales y políticos.

Tercera medida: es preciso reforzar la dimensión personal y la presencia pública de los profesores

En 1984 Ada Abraham escribió ese hermoso libro, *L'enseignant est une personne*, que se convirtió en un símbolo de diversas corrientes de investigación sobre los profesores[10]. Sin embargo, y a pesar de los enormes avances en este dominio, es preciso reconocer que todavía falta elaborar aquello que designaría como una *teoría de la persona-profesor* que se inscribe en el interior de una *teoría de la profesión-profesor*. De lo que se trata es de construir un autoconocimiento en el interior del conocimiento profesional y de captar el sentido de una profesión que no cabe solamente en una matriz técnica o científica. En este punto se está tocando algo de inefable, pero que está en el meollo de la identidad profesional docente.

Este esfuerzo conceptual es decisivo para comprender la especificidad de la profesión docente, pero también para construir caminos significativos de aprendizaje a lo largo de la vida. Recuerdo a Bertrand Schwartz, en un texto escrito hace más de cuarenta años[11]: la educación permanente empezó siendo un *derecho* por el cual lucharán generaciones de educadores, luego se transformó en una *necesidad* y hoy día se ve como una *obligación*.

---

[9] Hutchings, P. y Huber, M. (2008), *Bulding the teaching commons* (ver: http://www.carnegiefoundation.org).

[10] Abraham, A. (1984), *L'enseignant est une personne*, París, Éditions ESF.

[11] Schwartz, B. (1967), "Réflexions sur le développement de l'éducation permanente", *Prospective*, 14, pp. 173-203.

El aprendizaje a lo largo de la vida se justifica como derecho de la persona y como necesidad de la profesión, pero no como obligación o imposición. La crítica de Nikolas Rose a la emergencia de un nuevo conjunto de obligaciones educativas merece ser recordada: "Al nuevo ciudadano se le obliga a implicarse en un trabajo incesante de formación y reformación, de adquisición y readquisición de competencias, de aumento de las certificaciones y de preparación para una vida de búsqueda permanente de un empleo: la vida se está convirtiendo en una capitalización continua del *yo*"[12].

Muchos programas de formación continua han resultado inútiles, sirviendo solamente para complicar una situación cotidiana docente ya de por sí muy exigente. Es necesario rechazar el consumismo de cursos, seminarios y actividades que caracteriza el actual "mercado de la formación", siempre alimentado por un sentimiento de "desactualización" de los profesores. La única salida posible es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean el soporte de prácticas de formación basadas en la colaboración y en el diálogo profesional.

La formación puede reforzar la presencia pública de los profesores. Recurro a Jürgen Habermas y a su concepto de "esfera pública de acción"[13]. En el caso de la educación, esta esfera se ha ampliado considerablemente en los últimos años, pero paradójicamente también aquí se ha notado la falta de los profesores. Se habla mucho de las escuelas y de los profesores. Hablan los periodistas, los columnistas, los universitarios, los expertos. No hablan los profesores. Hay una ausencia de los profesores, asistimos a una suerte de silencio de una profesión que ha perdido visibilidad en el espacio público.

Hoy día se impone una apertura de los profesores al exterior. Comunicar con la sociedad es también responder ante la sociedad. Posiblemente la profesión se volverá más vulnerable, pero esta es la condición necesaria para afirmar su prestigio y su estatuto social. En las sociedades contemporáneas, la fuerza de una profesión se define en gran medida por su capacidad de comunicación con el público.

A lo largo de este capítulo he evitado ser redundante en la afirmación de principios que me parecen a día de hoy muy consensuales. He procurado más bien transmitir sin rodeos mi opinión sobre la distancia que separa el exceso de los discursos de la pobreza de las acciones y de las prácticas. La conciencia aguda de este "foso" nos invita a encontrar nuevos caminos para una profesión que al comienzo del siglo XXI vuelve a adquirir una gran relevancia pública.

Nos falta quizá, como dice Ann Lieberman, tener la valentía de empezar: "A pesar de la urgencia, es necesario que las personas posean el tiempo y las condiciones humanas y materiales para ir más lejos. El trabajo de formación debe estar cerca de la realidad escolar y de los problemas que viven los profesores. Y esto es lo que no hemos hecho"[14].

Es preciso empezar. Parece que todos sabemos lo que debe ser hecho para construir el futuro de la profesión docente, pero tenemos dificultad en dar pasos concretos en ese sentido. Por eso he querido que este ensayo girase en torno a la pregunta: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?

---

[12] Rose, N. (1999), *Powers of freedom: reframing political thought*, p. 161, Cambridge, Cambridge University Press.

[13] Habermas, J. (1989), *The structural transformation of the public sphere*, Cambridge, Polity Press.

[14] Lieberman, A. (1999), "Real-life view: an interview with Ann Lieberman", *Journal of Staff Development*, p. 20 (4).

Aprendizaje docente y desarrollo profesional

La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional

Reflexiones a partir de la experiencia argentina

Graciela Lombardi y María Inés Abrile de Vollmer

LA SITUACIÓN EN LA REGIÓN

En la actualidad, nuevas y ampliadas expectativas recaen sobre las escuelas y provocan nuevos desafíos a la formación de los docentes. Demandas complejas de la sociedad del conocimiento, de los contextos socioculturales de las instituciones educativas, de las necesidades de desarrollo específicas de cada país, requieren de los docentes una serie de nuevos conocimientos y capacidades para adecuarse a los diferentes cambios.

Hay demandas de tipo cognitivo, conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo; de carácter social y afectivo, como la capacidad de trabajar con otros; de respuesta a la diversidad de todo tipo que se observa en las escuelas, y de respuesta y manejo de conflictos sociales que se expresan en ellas. Frente a todas estas demandas la tarea central del docente sigue siendo la enseñanza y el aprendizaje, para lo que dispone de herramientas que no siempre se adecuan a lo requerido. Se observa una tensión entre requerimientos y posibilidades, entre capital cultural y pedagógico y su posibilidad de responder a lo esperado de ellos. Las oportunidades de formación docente tendrían que contribuir a reducir las tensiones y aumentar la efectividad en su trabajo (Avalos, 2006).

AVANCES EN LA REGIÓN

Reformas educativas

Las reformas educativas impulsadas en la casi totalidad de los países de la región han colocado como tema central la formación docente inicial y permanente de los docentes. En la década de los noventa las reformas en la formación docente fueron un aspecto relevante en diversos sistemas educativos nacionales con el objetivo del mejoramiento de la calidad educativa. Se han realizado esfuerzos por modificar las instituciones de formación docente y formular políticas integradas para la formación inicial y continua. Los países iberoamericanos avanzan en términos de modernizar la formación docente inicial tratando de hacerla más acorde con las demandas de los tiempos actuales y de articular esta formación con la ofrecida a profesores en servicio en un sistema único de formación continua.

Las tendencias principales se encaminan al desplazamiento de los estudios hacia el nivel superior, la inclusión de la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de

formación docente, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, diseños curriculares que amplían los años académicos de formación para garantizar mayores conocimientos y competencia que respondan a los nuevos desafíos de la profesión docente. No hay aún suficientes datos para afirmar que las reformas y experiencias en marcha en países de la región estén formando a los nuevos profesionales requeridos. Sin embargo, estas reformas no han logrado sostenerse en el tiempo y no han sido capaces de convertirse en sistemas innovadores para la formación, quedando atrapadas en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2006).

La formación y el desempeño de los docentes no son elementos aislados que pueden abordarse de manera independiente, sino que muy por el contrario están afectados por el funcionamiento de diversos tipos de instituciones universitarias y no universitarias, públicas y privadas y en modalidades presenciales y a distancia con formas de institucionalidad diferentes. Incide en la formación docente otro conjunto de aspectos contextuales como salarios, reconocimiento público y condiciones laborales adecuadas. Se le exigen al docente habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos sin las consiguientes prestaciones de formación, motivación y salario.

De ahí la complejidad de lograr estas transformaciones requeridas y la necesidad de desarrollar enfoques sistémicos para avanzar en su consecución, que atiendan a una red de variables que se consideran esenciales para el cambio y que están unidas entre ellas por relaciones de interacción. El cambio se define como un proceso complejo cuyo estudio y planificación exigen que se tome en cuenta el conjunto del sistema. El proceso de planificación se orienta hacia una comprensión del sistema y de su medio y sigue la propia dinámica del cambio.

Las Metas Educativas 2021 y la formación de los docentes

Las Metas Educativas 2021 propuestas por la Organización de Estados Iberoamericanos en ocasión del debate iniciado sobre la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios constituyen una oportunidad de avanzar en un compromiso de los ministros de Educación de la región para lograr a lo largo de la próxima década, "de la mano del Bicentenario de las independencias, plantearse un proyecto colectivo de educación que contribuya al desarrollo económico y social de la región y a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ello libres, en sociedades democráticas e igualitarias" (OEI, 2008). La meta novena se propone mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria a través de alcanzar mayor calidad en toda la oferta de formación del profesorado, mejorar los accesos a la profesión docente, el apoyo a los docentes principiantes y el diseño de estrategias para la formación en ejercicio y su desarrollo profesional. La colaboración entre los países iberoamericanos, el fortalecimiento de las redes de cooperación de grupos de expertos y el impulso a programas y propuestas innovadoras que implica lograr estas metas constituye una oportunidad para la movilización de ideas, intercambios y encuentros que potencien los avances de conjunto y el desarrollo de los planes y proyectos que cada país ponga en marcha.

EL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

Perspectiva histórica

Hace cuatro décadas se produjo en Argentina el pasaje de la formación de maestros del nivel inicial y primario al nivel superior con el fin de profesionalizar los estudios, con dos años y medio de for-

mación, con requisito de aprobación del nivel medio y la incorporación de las escuelas normales como instituciones superiores de la formación docente. En los ochenta se iniciaron procesos de transformación curricular de los planes de estudio, en especial para el nivel primario.

En 1992 se inicia la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, incluyendo la formación docente, pasando a depender administrativa, política y financieramente de ellas. Los sistemas educativos provinciales debieron diseñar dispositivos y estructuras en sus organizaciones para hacerse cargo del conjunto de instituciones transferidas. En 1993 la Ley Federal de Educación define a la formación docente como continua, distinguiendo instancias de formación inicial y permanente. El Consejo Federal aprobó una serie de acuerdos para la reorganización institucional, la transformación curricular y aspectos que regulan la formación docente. Una de las propuestas fue asignar tres funciones a las instituciones: formación de grado, capacitación/extensión e investigación, esta última, hasta ese momento, atributo solo de las universidades.

Situación actual

La Ley de Educación Nacional sancionada en diciembre del 2006 establece que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación (integrado por los ministros de Educación) acordarán las políticas y los planes de formación docente, así como los lineamientos para la organización y administración del sistema. Crea el Instituto Nacional de Formación Docente, asignándole funciones de promoción y coordinación de políticas nacionales para la formación inicial y continua de docentes, el cual estará acompañado por un Consejo Consultivo del Instituto Nacional integrado por los sectores y actores involucrados en la formación docente y una Mesa Federal de los directores provinciales de educación superior, como órganos para la concertación técnica y política.

La Ley dispone una duración de cuatro años académicos para la formación docente inicial y la introducción de diversas formas de residencia pedagógica. Además establece que la carrera docente admitirá dos opciones: el desempeño en el aula (horizontal) y el desempeño en la función directiva y de supervisión (vertical), constituyéndose la formación continua en una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

Concertación y acuerdos federales

Para capturar la complejidad de las transformaciones requeridas, el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolló un enfoque sistémico en la identificación de las principales problemáticas en el diseño de estrategias adecuadas que atienden a una red de variables que se consideran esenciales para el cambio y en la adopción de un modelo y estilo de gestión que las vincula por relaciones de interacción. El proceso de planificación se orientó hacia una comprensión del sistema en su conjunto que respete la propia dinámica del cambio.

En diciembre del 2007, el Consejo Federal de Educación aprueba las primeras políticas de formación docente en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional:

- *El Plan Nacional de Formación Docente* sistematiza los principales desafíos y necesidades de la formación docente inicial y continua y prioriza como áreas estratégicas de acción el *desarrollo institucional* para el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador y de las

instituciones superiores, el *desarrollo curricular* orientado hacia la actualización e integración de planes de estudios, su gestión y evaluación, y la *investigación y desarrollo profesional* como actividad permanente y articulada con la práctica docente y orientada a responder a las necesidades del profesorado y sus contextos de actuación.

- *La Institucionalidad del Sistema de Formación Docente* acuerda las funciones y propósitos del Sistema de Formación Docente, los ámbitos y criterios de participación para la planificación de la oferta, la articulación con el sistema educativo, las universidades y el sector privado, la mejora progresiva de las instituciones formadoras.
- *El Desarrollo Profesional* describe los desafíos para el diseño de políticas de formación continua y desarrollo profesional docente, los criterios para la planificación, las modalidades para la implementación y las principales líneas de acción.
- *Los Lineamientos Curriculares Nacionales* establecen los criterios comunes para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente inicial, su implementación y evaluación.

LAS FUNCIONES DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE

El acuerdo sobre Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina (Resolución n.° 30/07 del Consejo Federal de Educación) describe cómo la historia reciente del sistema formador ha modificado la situación de las instituciones superiores, y la necesidad de disponer principios organizadores para el conjunto del sistema, ordenamiento normativo y una definición sobre la función que cumple la formación docente en el sistema educativo. No se trata de transformar un conglomerado de instituciones en un sistema como si se tratara de una acción externa al sistema mismo, sino de progresar con las instituciones hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y de una mayor identificación como sistema. Hoy sabemos que no alcanza con mejorar lo que sucede en cada instituto formador para que la formación docente mejore, existen falencias principales en asuntos más generales como la falta de una perspectiva de carrera docente que dé sentido a las acciones de formación o la ausencia de planificación del sistema formador como tal.

Funciones

La función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina. Sus propósitos específicos son:

- Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo en el marco de las políticas educativas establecidas por la Ley.
- Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

Uno de los avances importantes es el acuerdo sobre las diez funciones que el Sistema de Formación Docente debe desarrollar para atender a las necesidades de la formación docente inicial y continua. Esta decisión federal no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora deba asumirlas en su totalidad, en tanto que constituyen funciones del sistema formador en su conjunto. Ellas son:

1. Formación inicial.
2. Actualización curricular y pedagógica de docentes en ejercicio.
3. Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.
4. Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
5. Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
6. Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.
7. Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.
8. Formación para el desempeño de distintas funciones del sistema educativo.
9. Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales).
10. Producción de materiales didácticos para la enseñanza de las escuelas.

La visualización de la formación de los docentes como un proceso continuo y no como una colección de eventos de formación enfatiza el alcance de la función del sistema formador y obliga a ampliar las oportunidades y las modalidades de trabajo de formación y articularlas en sistemas institucionales de formación continua. Es preciso analizar el tipo de aporte que las instituciones están en condiciones de realizar y generar planes que los coloque en condiciones de hacer frente a los requerimientos específicos de formación que pudieran plantearse los sistemas, las instituciones o los docentes en distintas circunstancias y en la escala local.

El diseño y la implementación de la estrategia de acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños laborales que se aplica actualmente en 14 provincias argentinas es un claro ejemplo que pone en acción la dinámica de integración y ampliación de las relaciones entre la formación docente inicial y la formación continua. Tal como está planteado, este dispositivo de acompañamiento demanda a las instituciones formadoras un importante esfuerzo de trabajo conjunto con las escuelas que reciben a los docentes noveles e implica una suerte de retorno de los resultados de la formación que han brindado que repercute en la mejora de la enseñanza superior. Asimismo, la formación para el desempeño en nuevas funciones del sistema educativo, que tiene como destinatarios a docentes en servicio, pone a las instituciones superiores frente a roles para los cuales tradicionalmente no han preparado, por lo cual deberán acumular conocimientos sobre prácticas que no han sido usuales en sus propuestas de formación.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Nueva concepción y perspectiva

El concepto de desarrollo profesional pretende superar algunos problemas de la formación continua ampliamente desplegada en los últimos veinte años en Argentina y la región. Se propone una nueva manera de pensar la formación continua para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando

estos construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás. Para que dicha construcción se produzca, los docentes trabajan en comunidades de docentes, analizan y teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En tal sentido asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

El desarrollo profesional ocurre en la medida en que concurran algunas condiciones básicas. Esa formación continua ha de anclarse en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Solo a partir de ese anclaje es posible promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos.

La variedad y ampliación de la formación docente continua durante las tres últimas décadas logró, remontando ciertas resistencias de los comienzos, instalarse en la vida de los docentes como una tarea o una participación frecuente que satisface una amplia gama de expectativas. Preocupa actualmente que una de las expectativas predominantes haya sido la obtención de puntaje para lograr movilidad en la carrera, en tanto el conjunto de la oferta pareció regirse más por la lógica del mercado (oferta y demanda de acciones con puntaje) que por expectativas formativas o académicas.

Lejos de las generalizaciones, la tendencia señalada –esta expectativa de consumo de cursos a cambio de puntaje– es solo eso, una tendencia. Dentro de las variadas formas que adoptó la formación docente continua, aquellas modalidades centradas en la escuela o los ateneos didácticos o talleres de educadores, ya existentes en las décadas anteriores, rescataron el protagonismo de los docentes y sus contextos de actuación, en tanto que invirtieron la lógica de concebir al docente como alumno destinatario de propuestas pensadas por otros, se trate de las instituciones de formadores o de los capacitadores. Las modalidades centradas en la escuela promueven que quienes deciden sobre el contenido de la formación docente continua son tanto los formadores como los docentes destinatarios. El docente no es ubicado ni como alumno ni como consumidor, sino como un trabajador profesional que enfrenta desafíos y problemas, y es capaz de pensar con otros y buscar saberes expertos que le permitan intervenciones superadoras en sus aulas y escuelas.

La propuesta de desarrollo profesional docente es heredera de estas acciones precursoras que invitan a que tanto el diseño como el devenir de las acciones se produzcan como resultado de un proceso de codiseño entre formadores y docentes. El mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza requiere que la formación docente continua se diseñe a partir de un desafío central: trabajar sobre los problemas que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad, y para lograrlo es necesario pensar junto a ellas. Pensar los problemas junto con las instituciones requiere crear escenarios de trabajo que se propongan brindar una oportunidad al colectivo docente para identificar esos problemas definiéndolos; requiere que los formadores ayuden a los docentes a desplegar acciones que logren abordar los problemas identificados, los acompañen en las decisiones que se han pensado y les ayuden para evaluar, socializar y difundir de esta manera las prácticas valiosas.

El desarrollo profesional se propone recuperar el conocimiento construido en la práctica y construir un saber que parta de las condiciones institucionales de escuelas específicas y de los proble-

mas detectados allí. El desarrollo profesional se produce cuando se logra que los saberes prácticos de los docentes se articulen con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas, y en ese contexto se nutren de la teoría y la investigación educativa. En síntesis, el objetivo primordial es producir nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas sin perder de vista la perspectiva ética y política que estas tienen.

Concebir al docente como protagonista de su desarrollo profesional supone el diseño de acciones que busquen impulsar procesos de pensamiento compartido que incluyan el compromiso de volverlos acción, y en ese sentido, la acción no es concebida como el resultado “natural” de estos procesos, sino como resultado del trabajo en conjunto y responsable en terreno. La potencialidad que encierra esta manera de pensar la formación docente continua es que en el proceso tanto docentes como formadores aprenden del trabajo conjunto y ambos protagonizan su propio desarrollo profesional.

Un trayecto de desarrollo profesional puede combinar distintas actividades:

– Ateneos pedagógicos a partir de casos.

– Elaboración conjunta de materiales y secuencias de enseñanza.

– Observación y registro de clases en las que se ponen en práctica estrategias de enseñanza planificadas en conjunto.

– Documentación de experiencias pedagógicas.

– Seminarios de actualización.

– Talleres para el intercambio de experiencias.

– Apoyo profesional mutuo entre colegas.

Los ciclos de desarrollo profesional pueden incluir:

– Talleres de análisis de casos.

– Estudio de incidentes críticos y propuesta de formas alternativas de actuación docente.

– Lectura y discusión de bibliografía.

– Conferencias y paneles a cargo de expertos.

– Elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los docentes participantes.

LA PLANIFICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Desde el Instituto Nacional de Formación Docente se planificaron las modalidades teniendo en cuenta tres tipos de necesidades: individuales de los docentes; institucionales de las escuelas, y propias del sistema en su conjunto, que no descuiden la integralidad requerida para promover el desarrollo profesional docente y, al mismo tiempo, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes consecuentemente. No obstante, las ofertas surgen de la atención prioritaria o predominante de alguno de los tres tipos de intereses.

Atención a las necesidades del sistema en su conjunto

Se incluyen acciones diseñadas para:

- Formación para el desempeño de nuevos roles en el sistema educativo.
- Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
- Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia, entre las principales.

Atención de las necesidades de las instituciones

Se incluyen acciones tales como:

- Capacitación centrada en la escuela.
- Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños.
- Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- Ciclos de desarrollo profesional para directivos y docentes de instituciones formadoras.
- Producción de materiales conjuntamente con docentes de la escuela.

Atención a las necesidades individuales de los docentes

Estas acciones convocan a docentes movidos por sus intereses personales y procedentes de diversos contextos institucionales:

- Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio a través de ciclos formativos.
- Postítulos y posgrados que permitan tanto la profundización de temas o disciplinas presentes en la formación inicial, como de áreas, modalidades educativas o temáticas novedosas que no fueron abordadas en la formación inicial.

Redes de maestros y profesores

A través de las redes los docentes forman parte de un colectivo profesional, su experiencia es respetada y pueden ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su práctica, rompen con el aislamiento y el trabajo solitario y favorecen la creación de comunidades de aprendizaje profesional.

Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente

Beatrice Avalos

INTRODUCCIÓN

¿Qué conocimiento tiene el mayor valor? La pregunta con que se inicia el libro sobre educación que escribiera Herbert Spencer a mediados del siglo XIX es pertinente para la tarea propuesta en este capítulo. Para responder a esta pregunta (y de paso enjuiciar el currículo escolar vigente), Spencer propone como criterio una definición operacional de la educación: "Preparar para vivir en forma completa es la función que le compete a la educación y el único modo racional de juzgar cualquier curso de acción educativa es juzgando el grado en que cumple esa función" (Spencer, 1963, p. 29). Este método de Spencer es apropiado si queremos responder a la pregunta: ¿qué tipo de conocimiento tiene mayor valor para la tarea de enseñar? Es decir, para responderla o valorar posibles opciones debemos definir las funciones esperadas de la enseñanza en el contexto más amplio de la educación, describiendo ese trabajo y clarificando aquello que los profesores necesitan saber para realizarlo. Esa tarea que parece simple no lo es tanto cuando se advierte que la enseñanza ocurre en contextos muy diferentes, se centra en edades y capacidades variadas, y que además se realiza en medio de procesos globales de interconexión, con presiones y demandas que pueden sobrepasar la capacidad de los profesores. A pesar de ello es posible concordar que la tarea de enseñar comprende el manejo relativamente seguro de un conjunto de conocimientos, la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar esos conocimientos con sus componentes prácticos, en y con otros (sean niños, jóvenes o adultos), y hacerlo en contextos de libertad, confianza, atención, decisiones fundadas, empatía y autoridad[1]. Teniendo a la luz esta descripción amplia del concepto de enseñar, el resto de este capítulo considera perspectivas diversas referidas al conocimiento necesario para la enseñanza. Estas incluyen la discusión del tema desde el concepto de profesión, desde el concepto epistemológico de conocimiento para la enseñanza y desde las perspectivas de fuentes y producción del conocimiento pedagógico. En la sección final, el capítulo propone un esquema que relaciona competencias para la enseñanza, los conocimientos y habilidades requeridas, y su presencia en ejemplos de desempeño docente. Todo esto, teniendo en cuenta el contexto latinoamericano y las actividades de formación docente.

BASE DE CONOCIMIENTOS PARA LA PROFESIÓN DOCENTE

El carácter de profesionales reclamado por los docentes inevitablemente se refiere a aquello que define a este carácter. La tradición ha asociado las profesiones con la posesión de una base de conocimientos bien establecida que se adquiere a través de un período de formación, generalmente

[1] Todos estos aspectos los discute de forma articulada y profunda Paulo Freire (2006) en sus ensayos sobre los saberes necesarios para la práctica educativa.

de nivel terciario o universitario, que conlleva capacidades, prácticas referidas a la naturaleza de su ejercicio y que en virtud de estas capacidades involucra la capacidad de razonar y juzgar respecto a lo que es o no apropiado en el curso de su ejercicio (Abbott, 1988). Las profesiones así estructuradas procuran el reconocimiento de la jurisdicción social que les compete, lo que significa velar por su calidad, el cumplimiento de estándares de competencia adecuados y contar con un código de conducta contra el cual puedan ser interpeladas y juzgadas, si es necesario, por esa misma jurisdicción social.

En el caso de profesiones como la docencia, la delimitación de cuál es su base de conocimientos es compleja debido a la variedad de fuentes de conocimiento científico que son utilizadas para darle contenido a su formación profesional. Tanto es así que a través del tiempo ha persistido una duda respecto a si existe una base sólida de conocimientos llamada "pedagogía", duda que se funda en el carácter práctico y hasta artesanal de la enseñanza. Más recientemente, con el propósito de justificar el carácter epistemológico de la enseñanza, la discusión se ha complejizado mediante el desarrollo de conceptos como "saber pedagógico" (Díaz, s. f.) y "conocimiento práctico" (Cochrane-Smith y Lytle, 1999). Estas discusiones ilustran el esfuerzo por expresar cómo ocurre la conjunción entre el conocimiento de los contenidos del currículo escolar y el conocimiento de los "procedimientos" y de los "contextos" referidos a la enseñanza. Dicho de otro modo, se trata de nuevos intentos de resolver la tensión entre teoría y práctica que persiste en los programas y actividades de preparación de profesores. Nos referimos a algunos de ellos en los párrafos siguientes.

¿Qué tipo de conocimientos debiera ser parte de un programa de formación docente?

En forma genérica y tratando de obviar la dicotomía clásica entre teoría y práctica, se advierten diversos modos de aproximarse a la descripción del conocimiento docente, y más específicamente a lo que debiera ser parte de la formación. Una de estas formas es ofrecer tipologías referidas a las actividades cognitivas que se ponen en acción al enseñar. Por ejemplo, Eraut (1994), sintetizando la literatura sobre el tema, enumera las siguientes formas de conocimiento: conocimiento de proposiciones (teórico), conocimiento práctico o surgido de la práctica incluyendo el conocimiento de procedimientos, conocimiento tácito (creencias, posturas ideológicas) y conocimiento de destrezas o habilidades. También se ofrecen categorizaciones sobre el contenido mismo del conocimiento requerido para enseñar, las que a su vez pueden involucrar las actividades cognitivas señaladas por Eraut. Así, por ejemplo, Shulman (2004, p. 227) propone la siguiente lista:

- Conocimiento de contenidos (aquello que corresponde enseñar).
- Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.
- Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las "herramientas del oficio" de los profesores.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por la amalgama especial de contenidos y pedagogía que corresponde en forma singular al campo de acción de los docentes, a su forma particular de comprensión profesional.
- Conocimiento de los alumnos en cuanto aprendices y de sus características.

- Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de la comunidades y las culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales, como también de fundamentos filosóficos e históricos.

En general, puede decirse que hay bastante acuerdo en que este listado describe adecuadamente los contenidos de un currículo de formación docente tanto inicial como en servicio. Por ejemplo, estos temas aparecen en el manual referido a la base de conocimientos necesaria para la formación docente publicado por la asociación de instituciones de formación docente en Estados Unidos (Murray, 1996), en propuestas como las de Darling-Hammond, Wise y Klein (1995) y han sido recogidos como base para la formulación de competencias para la formación y para la evaluación del desempeño docente en Chile (Ministerio de Educación, 2000, 2003). Recientemente, el estudio internacional en curso (IEA TEDS-M) que indaga sobre la formación de profesores con foco en Matemáticas usa categorías similares de conocimiento con el fin de operacionalizar la "oportunidad para aprender" de los futuros profesores en los países participantes (ver: http://www.teds.educ.msu.edu).

Sin embargo, el modo como estas áreas se llenan de contenidos, las articulaciones que ocurren entre ellas, las actividades que demanda su enseñanza y aprendizaje tanto a los educadores como a los futuros profesores son sustancialmente diferentes de contexto en contexto y de institución en institución. Mostraremos a continuación algunas de las áreas de tensión que marcan lo que puede entenderse como el currículo en acción de la formación docente: saber científico y saber práctico; transformación del contenido en enseñanza relevante, y desarrollo del razonamiento y juicio pedagógico.

SABER CIENTÍFICO Y SABER PRÁCTICO

El análisis de la relación entre el saber científico y el saber práctico requiere algo más que una serie de argumentos que validen la necesidad de su articulación sobre la base de que la preparación de profesores es una profesión de servicio social. Las preguntas de fondo se refieren a la naturaleza del conocimiento pedagógico y a su fundamentación epistemológica. El énfasis reciente en el conocimiento pedagógico como emanado de la práctica docente tiene el valor de contrapesar un énfasis anterior en conocimiento teórico referido a la docencia (extraído de la sociología, la psicología o la filosofía) o en conocimiento disciplinar desconectado de la enseñanza. Sin embargo, mal interpretado, puede transformarse en mero conocimiento casuístico que no proporciona suficiente base objetiva para el análisis situacional que cada docente debe realizar en el curso de su enseñanza y para la toma de decisiones acerca de sus cursos de acción.

Prosiguiendo el tema acerca de cuál es el conocimiento apropiado para la enseñanza, nos referimos a dos autores que discuten el tema desde la sociología del currículo. Michael Young (2008) recoge críticas hechas al subjetivismo de algunas posturas en la sociología del conocimiento que convertirían al currículo en un conjunto de procesos con falta de contenido[2] y procura ofrecer

[2] Un ejemplo son las primeras versiones del currículo escolar sudafricano "basado en resultados", cuya debilidad central era la falta de explicitación de los contenidos que debían enseñar los profesores, lo que era muy difícil de interpretar para aquellos con insuficiente formación y base cultural (ver Jansen y Christie, 1999).

una base conceptual para otorgarle cierta solidez a la construcción curricular, reconociendo también sus condicionantes estructurales. Critica a quienes ponen el acento en procesos y le niegan una base real, concreta al conocimiento, como también a lo que llama las “voces discursivas” de quienes tienen fuerza política para hacerse oír, pero sin base conceptual sólida. En contraste, propone lo que llama un “argumento multidimensional” para establecer el derecho a inclusión en una propuesta curricular de determinados conocimientos o actividades. Este argumento implica considerar tres criterios: 1) la validez externa, el grado en que se presenta el caso de modo convincente; 2) la consistencia interna, el grado de coherencia con los propósitos del currículo, y 3) la capacidad de invocar el apoyo de una comunidad particular de expertos que tiene legitimidad amplia (p. 9). Al hacer esta propuesta, y siguiendo los postulados de Basil Bernstein, Young reconoce que importa el modo como se estructura el conocimiento curricular y si esa estructura favorece o no la desigualdad, como también la relación entre conocimiento científico y conocimiento de la vida diaria que subyace al concepto de aprendizaje de Vygotsky. Así, quienes tienen la responsabilidad de organizar los contenidos de un currículo de formación pedagógica necesitan anclarlo en el conocimiento científico de la enseñanza (que resulta de la investigación de sus disciplinas asociadas y de saberes compartidos por comunidades investigativas y profesionales) y en la indagación casuística de las prácticas de enseñanza que recogen los propios profesores en comunidades de aprendizaje e investigación.

También desde la perspectiva de la sociología del conocimiento curricular, Phillippe Perrenoud (1998) propone un modo de comprender la relación entre conocimiento teórico y práctico. Para ello recuerda que en la base de todo conocimiento hay un origen y una referencia a la experiencia, aun cuando aquellos a quienes denomina “sabios” (los científicos) tiendan a olvidar esta relación. Al respecto ironiza sobre la distinción presente en la lengua francesa (también en la española) entre saber y conocimiento. El saber sería universal, impersonal, sin referencia a sus usos sociales, mientras que el conocimiento sería la fase subjetiva del saber, contextualizada, personalizada. El problema con esta distinción es que sugiere una jerarquía y una relación jerárquica entre saber “ciencia o teoría pura” y “conocer” o ciencia aplicada, indicando que la una, por ejemplo, en el caso de la formación profesional, precede a la otra. Esto explicaría por qué persisten en muchos currículos de formación docente los cursos teóricos que conformarían una suerte de saber que necesariamente debe preceder a aquellos cursos de tipo profesional o a las actividades de aprendizaje práctico. La propuesta de Perrenoud para la modificación de esta situación es utilizar el proceso que denomina de “transposición” de las prácticas expertas o competentes de los profesionales al currículo. La propuesta es moderar en la estructura curricular la presencia del saber “sabio” y darle una cabida más preponderante al conocimiento experto, que no es simplemente un “saber hacer”, sino conocimiento científico movilizado en la práctica. En ese sentido propone como programa rescatar las competencias que son parte de la práctica de los profesionales expertos (por ejemplo, de la enseñanza) mediante procesos de análisis conceptual. Para ello distingue dos componentes esenciales de las competencias: los recursos cognitivos movilizados (información, teorías, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes) y los esquemas de operación de esos recursos que impiden que la movilización de los recursos cognitivos se quede en “letra muerta”. El proceso de elaboración curricular se centraría en sus últimas etapas en el ordenamiento de dispositivos, situaciones y contenidos planificados y efectivos que formarían parte de los programas de formación docente.

Tomados en su conjunto, los aportes de Young y Perrenoud reconocen para la educación un campo propio, con una base de conocimientos indagada y socializada por bases expertas, y que es

movilizada en la acción docente de maneras diferentes. Esta base de conocimientos movilizada y transformada en la práctica, cuando se comparte, es susceptible de ampliar el campo codificado del conocimiento experto docente. Así, citando a Basil Bernstein, Young concluye que la "educación tiene una especificidad propia que se centra en condiciones de adquisición de conocimientos que nunca pueden ser reducidas a la política, la economía o los problemas de administración" (Young, 2008, p. 118).

FUENTES DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO O CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA

El análisis anterior de Perrenoud y de Young plantea como desafío la construcción de propuestas curriculares para la formación docente que se anclen en una base relativamente validada de conocimientos, relevante para la tarea de enseñar y que refleje el conocimiento práctico del experto. Este trabajo tiene dos vetas: las prácticas de enseñanza y también las bases disciplinarias que componen el currículo escolar vistas desde las prácticas expertas. En esta sección examinamos estas vetas y la forma como pueden considerarse en su conjunto para darle forma al contenido de la preparación docente.

Praxis y enseñanza

Si entendemos en el sentido aristotélico que "praxis" connota la acción de vivir la vida diaria (Heller, 1984) con las deliberaciones y juicios que realizamos en este proceso, podemos considerar también la enseñanza como una forma particular de vivir, que es susceptible de ser descrita por las personas que enseñan. Sin embargo, una mera descripción al modo de una fotografía podría entregarnos indicaciones recomendables, y también sugerencias que podrían no ser recomendables (o alienadas como lo indica Heller). Las prácticas de enseñanza envuelven juicios y creencias que, aunque particulares, pueden reflejar tendencias sociales o ideologías que deforman la enseñanza, como por ejemplo que las niñas no tienen mente matemática o que el origen social determina las posibilidades educativas. Por tanto, si hemos de tomar las prácticas de enseñanza como fuente para construir los currículos de formación, tenemos que contar con buenas conceptualizaciones acerca de la práctica y con buenos procedimientos reflexivo-críticos para acceder a ella.

Cochrane-Smith y Lytle (1999), en un excelente artículo referido al rol de la práctica en el conocimiento docente, se refieren a tres tipos de conocimiento. Al primer tipo lo denominan "conocimiento para la práctica", o lo que usualmente se entiende por el conocimiento formal académico ofrecido en las instituciones formadoras. Si bien se presume que este conocimiento debiera servir para preparar para la enseñanza y dirigir los procesos mismos de enseñanza, con frecuencia su vinculación con estas tareas es tenue y abstracta. Los académicos que desarrollan este conocimiento formal suelen operar bajo el supuesto o la imagen de que el conocimiento una vez aprendido se aplicará en contextos prácticos, lo que no siempre es así. Sin embargo, el conocimiento formal puede ofrecer una valiosa contribución al aprendizaje docente, como lo hacen notar, por ejemplo, Putnam y Borko (2000), respecto al aporte de la psicología cognitiva para comprender el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje docente. También, como lo mostraremos más abajo, hay aportes sustantivos a la enseñanza, que provienen del análisis de los conceptos centrales de las disciplinas curriculares.

El segundo concepto que usan Cochrane-Smith y Lytle es el de "conocimiento en la práctica". Este se refiere más específicamente al conocimiento que los profesores recogen en forma reflexiva de

su experiencia y que se expresa en sus propias narraciones (Nieto, 2005; Trahar, 2006). En cierta medida corresponde a lo que algunos autores denominan el "conocimiento práctico" (Vries y Beijaard, 1999) y que contraponen al conocimiento "científico" o "sabio" al decir de Perrenoud. Vries y Beijaard indican que, mientras que el conocimiento científico es abstracto y proposicional, el conocimiento práctico es referido a la experiencia, procedimental, situacional, particular e implícito. Schön (1987, 1991) reconoce este conocimiento también como implícito o tácito e indica que se actualiza mediante la reflexión. No es un conocimiento acientífico, puesto que incluye conocimientos elaborados científicamente que se ponen en acción por parte de quienes son profesionales expertos, según la definición que ellos hagan de los problemas en cuestión. La cercanía entre este tipo de conocimiento y el conocimiento del artista ha motivado a muchos a comparar la experticia pedagógica con el arte escénico (ver, por ejemplo, Sarason, 1999). Desde la perspectiva de la formación docente, la validación de la práctica de los profesionales expertos ha servido para alimentar muchos de los currículos y actividades de formación (Cochrane-Smith y Lytle, 1999).

El tercer concepto es el de "conocimiento de la práctica". Respecto a este conocimiento se introduce como factor el análisis crítico, en la medida en que tanto la generación del conocimiento práctico como su puesta en acción son susceptibles de ser problematizados. Cochrane-Smith y Lytle (1999) consideran que este conocimiento también es generado por quienes practican la enseñanza en forma de redes, comunidades de investigación y otros tipos de trabajo docente colectivo. Las autoras declaran que en la base de este conocimiento está el que "los profesores a lo largo de su vida profesional juegan un rol central y crítico en la generación de conocimiento de la práctica al hacer que sus aulas y escuelas se conviertan en sitios de indagación, conectando su trabajo en las escuelas con temas más amplios y asumiendo una perspectiva crítica sobre la teoría y la investigación de otros" (p. 273).

Conocimiento disciplinar y enseñanza

Hay acuerdo en que enseñar en el contexto escolar involucra estimular o producir el aprendizaje de contenidos curriculares referidos a disciplinas académicas establecidas o a las artes y técnicas validadas por comunidades de expertos. Sin embargo, son objeto de discusión la forma y el grado en que ellas deben estar presentes en el currículo de formación docente. En parte, la discusión se refiere al nivel requerido (en términos cuantitativos o cualitativos), pero también al grado de su utilidad para la enseñanza y las demandas de los sistemas escolares. Un modo de mirar la relación entre conocimiento disciplinar y pedagogía es presumir que, en lo que se refiere a la formación docente, su aprendizaje se realiza en etapas consecutivas: primero es necesario aprender y comprender la disciplina y luego se podrá aprender a aplicarla. Sin embargo, las investigaciones sobre cómo se aprende a enseñar demuestran que los futuros profesores que aprenden la disciplina en departamentos disciplinarios no necesariamente trasladan ese conocimiento a los actos de enseñanza. Por ejemplo, en el caso de las ciencias naturales, los conceptos científicos adquiridos antes de su traducción en esquemas de enseñanza requieren muchas veces de una verdadera reconstrucción conceptual por parte del futuro profesor (Avalos, 1995). Ese proceso de reconstrucción conceptual o de transposición, como lo llama Perrenoud, es un proceso complejo. Difiere sustancialmente del sentido utilitario referido a "cómo" o "qué métodos usar" con que se suele entender el aprendizaje de la didáctica. En un famoso artículo publicado originalmente en 1987, Shulman le otorgó al proceso de transposición de los contenidos disciplinares a la enseñanza el carácter de un nuevo tipo de conocimiento, "conocimiento pedagógico del contenido". Este con-

cepto y la experiencia de trabajo de Shulman y sus colegas han estimulado la producción de una cantidad grande de investigaciones centradas en el aprendizaje de la didáctica disciplinaria (ver Munby *et al.*, 2001).

Para Shulman la transformación de un buen conocimiento disciplinar en conocimiento referido a su aprendizaje requiere de razonamiento y acción. Suponiendo que el futuro profesor ha comprendido los elementos centrales de la disciplina en cuestión[3] y que está frente a la necesidad de comunicarlos y suscitar su aprendizaje en sus alumnos, es necesario algo más en términos cognitivos. El profesor debe interpretar los contenidos y estructurar su presentación usando un repertorio de representaciones (aprendidas o indagadas) conformado por analogías, metáforas y ejemplos. Esto implica seleccionar entre ellas las que sean apropiadas al contenido y a sus alumnos, adaptarlas en la instrucción, evaluar su efecto, reflexionar y desarrollar a partir del proceso una nueva comprensión de este proceso pedagógico en su totalidad (Shulman, 2004). Si bien estas capacidades debieran desarrollarse durante la formación inicial, en realidad solo se profundizan y amplían con la experiencia (Munby, Russell *et al.*, 2001).

La naturaleza de los procesos descritos arriba apuntan a la conformación de una síntesis creciente entre praxis y conocimiento disciplinar, y explica por qué la investigación sobre la enseñanza, especialmente de profesores expertos, debe ocupar un lugar preponderante en las actividades de formación docente.

LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE: DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA A LAS COMPETENCIAS Y ACTIVIDADES CURRICULARES

En esta sección centramos la atención en la formación docente en América Latina y ofrecemos algunos criterios para evaluar, revisar o elaborar nuevos marcos curriculares.

La formación docente en América Latina ocurre en instituciones heterogéneas (universidades, instituciones terciarias y escuelas normales no terciarias). Esto sugiere que los futuros profesores y los profesores en servicio que se preparan en estas instituciones tienen también distintos niveles de entrada y que son expuestos a experiencias de formación muy disímiles. Sin entrar a examinar este supuesto, pues no es el objetivo del artículo, podríamos hipotetizar que, si bien la población de profesores es disímil de país en país y entre los tipos de institución formadora, la estructuración curricular y las actividades que se realizan se parecen mucho. Probablemente, si visitamos programas de formación para el nivel primario o secundario en Chile, en México, en Guatemala o Bolivia, encontraremos cursos llamados de "currículo", de "evaluación", de "filosofía de la educación", de "psicología del desarrollo". También encontraremos cursos denominados "métodos para enseñar algo". Sin embargo, serán pocas las actividades cuyos contenidos y prácticas integren en forma poderosa la comprensión de los contenidos disciplinarios necesarios para enseñar con los modos de representarlos (imágenes, metáforas, ilustraciones), con el conocimiento de los útiles disponibles para ayudarse y con el desarrollo de las habilidades necesarias para mane-

[3] Siguiendo a Schwabb (Cochrane y Jones en Munby, Russell *et al.*, 2001), el conocimiento disciplinar comprende: conocimiento del contenido (datos y conceptos), conocimiento sustantivo (estructuras o paradigmas explicativas del campo), conocimiento sintáctico (métodos y procesos que permiten generar nuevo conocimiento en ese campo) y creencias acerca de la disciplina (de profesores y alumnos sobre aspectos diversos del campo disciplinario).

jar los conocimientos previos y los conceptos errados de los alumnos. El conocimiento práctico de los expertos no tendrá cabida en estos cursos, porque no se leen ni discuten las narrativas de las experiencias de docentes, ni se los interroga en sus actividades. Es probable que exista un ordenamiento curricular en torno a competencias, pero que lo que se necesita para alcanzar esas competencias sea solo tangencial o no evidente en la estructura y en las actividades curriculares propuestas. Hay muchas razones que pueden explicar este escenario hipotético. Entre ellas, la capacidad de los formadores y la pobreza de recursos de enseñanza. Pero ello no es excusa, pues es posible que aun entre formadores menos preparados y con recursos limitados se puedan suscitar actividades coordinadas de revisión y de propuesta curriculares basadas en la práctica de expertos profesionales (recogidas de la literatura y de otras formulaciones), y que a su vez puedan ser validadas por la comunidad de docentes del país. Un análisis de este tipo puede convertirse en una fuente poderosa para decidir qué incluir en un currículo que pretende ofrecer oportunidad real a los futuros profesores de aprender a enseñar.

Para terminar este artículo, y sobre la base de lo discutido anteriormente en torno a saber y conocimiento, teoría y praxis, disciplina y enseñanza, ofrezco a modo de ejemplo, el modo como se podría repensar los currículos de formación inicial y también las acciones de formación continua. Para ello me baso en el concepto de competencia entendido como el modo en que los conocimientos se ponen en acción en torno a las tareas profesionales educativas. Supone que, al pensar en contenidos curriculares, los conocimientos o recursos cognitivos que se propongan deben abarcar el espectro de conceptos disciplinares, actitudes, procedimientos, habilidades o destrezas que sean necesarios y deben permitir el develamiento de las creencias y prácticas tácitas de los profesores. Para asegurar la movilización de estos recursos cognitivos, estos ejemplos sugieren que se dé importancia al desarrollo y ampliación de la capacidad de razonamiento y juicio pedagógico en situaciones o contextos prácticos de enseñanza.

Los ejemplos propuestos se basan en la formulación de los estándares para la formación docente inicial (Ministerio de Educación, 2000) y en las competencias definidas en Chile para la evaluación de docentes en servicio (Ministerio de Educación, 2003). Estas competencias fueron formuladas sobre la base del análisis de investigaciones acerca de prácticas de enseñanza expertas (ver Dwyer, 1994, y Danielson, 1996) y con el aporte de docentes en Chile. El esquema sugiere contenidos y actividades necesarios para desarrollar cada competencia y también los desempeños docentes observables que corresponden a su logro. En general, se observa en el esquema que ciertos contenidos y actividades curriculares pueden apoyar el desarrollo de varias competencias en forma transversal.

Tabla 1. Relación entre competencias esperadas de futuros profesores y las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por el currículo de formación

Ejemplo de competencias referidas a la preparación para la enseñanza		
El profesor	**Contenidos de aprendizaje**	**Muestras de desempeño**
Reconoce la importancia de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos.	• El proceso de aprendizaje y el papel de conocimientos y experiencias previas. • Las características de desarrollo de los alumnos (niños, adolescentes). • Las fuentes para informarse sobre las características de esos alumnos. • Estudios que examinen la diversidad social y cultural, y de inteligencias y estilos cognitivos.	• Expresa y considera juiciosamente en sus planes de clases estas experiencias. • Sabe informarse (tipo de lecturas, información disponible en escuelas). • Dispone de un repertorio de estrategias y las usa con el fin de conocer mejor a sus alumnos.
Ejemplos de competencias referidas a la enseñanza en el aula		
El profesor	**Contenidos de aprendizaje**	**Muestras de desempeño**
Crea un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.	• Las diferencias entre alumnos: de género, culturales, étnicas, sociales, y de capacidad para el aprendizaje. Examen de estudios de las relaciones entre estas diferencias y los resultados de aprendizaje. • Aspectos relevantes del desarrollo moral en niños y adolescentes. Análisis de estudios de caso sobre el efecto de estos factores en el trabajo escolar. • Los valores que deben regular el trabajo en el aula: confianza, libertad, respeto, equidad y conocimiento sobre modos de asegurarlos en el ambiente del aula. Análisis de teoría y estudios relacionados con la importancia de estos aspectos.	• Crea condiciones en el aula que favorezcan el respeto, la equidad, la confianza, la libertad. • Se desempeña en forma equitativa y respetuosa con los alumnos. • Reacciona ante actitudes de alumnos entre sí que violen normas de convivencia, usando procedimientos educativos, ayudando a los alumnos a comprender más que utilizando innecesariamente el castigo.

Ejemplos de competencias referidas a la enseñanza en el aula (continuación)		
El profesor	**Contenidos de aprendizaje**	**Muestras de desempeño**
Propone expectativas de aprendizaje desafiantes para los alumnos.	• El proceso de aprendizaje. Examen de los estudios que ilustran el efecto de "profecía cumplida" sobre el aprendizaje de los alumnos. • Estrategias de enseñanza y aprendizaje desafiantes y limitantes. • Factores contextuales, como un ambiente de trabajo serio, para favorecer niveles más altos de aprendizaje. Análisis de estudios de caso.	• Usa estrategias de enseñanza y aprendizaje que dan oportunidad a los alumnos para ir más allá de los niveles mínimos. • En su comunicación en el aula, estimula a los estudiantes a ir "más allá". • Usa el tiempo disponible en el aula principalmente para el aprendizaje de contenidos.
Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.	• Estrategias para desarrollar pensamiento divergente. • Efectos sobre logros cognitivos de distintas estrategias de interacción: preguntas, respuestas, retroalimentación. Conocimiento de estudios sobre el tema. • Temas transversales de importancia en el currículo y los procesos educativos. Estudios y casos que ilustren el uso de estos temas en la enseñanza.	• Establece condiciones para que los alumnos expresen libremente su manera de pensar frente a preguntas abiertas. • Formula preguntas o problemas que ofrecen posibilidad de más de una respuesta. • Usa situaciones y momentos apropiados para la discusión de temas transversales que estimulen la entrega de opiniones y ofrezcan oportunidad de orientar.
El profesor verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.	• Estrategias de verificación de la comprensión de los alumnos de los temas enseñados. • Identificación de necesidades e intereses de los alumnos, a partir de la observación del comportamiento en el aula o fuera de ella. • Errores posibles o usuales en el aprendizaje de los contenidos a partir de estudios e investigaciones sobre preconcepciones y errores conceptuales.	• Monitorea frecuentemente durante la clase el estado de comprensión de los alumnos. • Varía las estrategias de enseñanza o las tareas de aprendizaje que se realizan, si se descubren dificultades no superadas. • Aclara la comprensión de conocimientos a partir de la discusión de errores.

Ejemplo de competencias referidas a la conducta profesional		
El profesor	**Contenidos de aprendizaje**	**Muestras de desempeño**
Evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.	• Importancia de la reflexión analítica o crítica sobre el propio trabajo. • Estrategias de investigación del trabajo en el aula. • Estudios e investigaciones sobre el efecto de una práctica docente reflexiva en la docencia.	• Explica con fundamentos la forma como se logró cumplir lo esperado de una clase o de un ciclo de actividades de enseñanza. • Reconoce errores o dificultades y presenta sugerencias para superarlos. • Muestra pruebas de investigación sobre su trabajo en el aula.

El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela

Alba Martínez Olivé

INTENTAR SIN LOGRAR

Hacer efectivo el derecho de los niños y los jóvenes a la educación fue, durante casi todo el siglo XX en los países iberoamericanos, en especial en los de América Latina, una tarea de ampliación de la cobertura escolar. Construir escuelas y asegurar la asistencia cotidiana de una mayoría creciente a ellas daba cuenta del cumplimiento de ese derecho.

Poco a poco la estrategia de expansión se fue quedando corta. Ya en los años noventa, marcados por afanes de "modernización del Estado", comenzaba a ser claro que no bastaba con ir a la escuela y lograr una alfabetización básica para que las personas pudieran desempeñarse con razonables márgenes de autonomía y suficiencia en la mejora de su calidad de vida personal, familiar o social, dentro de la cada vez más compleja realidad producida en nuestros países por los cambios globales.

Las reformas educativas latinoamericanas de las últimas dos décadas fueron prolíficas en acciones y transformaciones. Docentes y escuelas fueron focalizados con mayor intensidad en esos esfuerzos.

Por doquier hubo un reconocimiento explícito del papel clave de los profesores en el logro de resultados educativos; a su calor se desarrollaron políticas que impulsaron –como nunca antes– la capacitación de los profesores en servicio y se hicieron modificaciones en su formación inicial, la cual por lo general se elevó al nivel terciario o se transformó en una carrera universitaria.

Otro tema prioritario en las reformas de los años noventa, que aquí conviene mencionar por el asunto que nos ocupa y da título a este artículo, fue el reconocimiento de la institución escolar como eje del cambio educativo, acción que dio origen a numerosos proyectos de transformación de la gestión escolar e impulsó al cultivo del liderazgo de los directores.

El balance de esas reformas, desde la luz de la primera década del siglo XXI, muestra que, muy a pesar de su fuerza y de los cambios que indudablemente propiciaron, no consiguieron su propósito central: asegurar mejores aprendizajes en condiciones de equidad creciente para niños y jóvenes. Tampoco fortalecieron la profesión docente y no sería descabellado señalar que algunas decisiones de la época contribuyeron incluso a su menoscabo. Los centros escolares no tuvieron condiciones para convertirse en "el lugar del cambio" a pesar de reiterados discursos y algunos esfuerzos en ese sentido.

¿Cuáles fueron las estrategias puestas en marcha que hoy podemos examinar y valorar para no repetir errores?

La capacitación y los cursos

Al recaer la atención de las políticas de mejora de la calidad educativa sobre los profesores, se comenzaron a impulsar programas y proyectos que fueron diseñados bajo el concepto de "desarrollo profesional". Noción que fue traducida en prácticamente todos los países de la región como *capacitación*.

Actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica que nos conduciría de nuevo al reino en donde todos aprenden en la escuela; no nos percatamos, sin embargo, de que ni "todos", ni "aprenden", ni "escuela" significan lo mismo que unos cuantos años antes. Tampoco vimos las consecuencias de la reducción con la que habíamos puesto en práctica el concepto de desarrollo profesional.

La necesidad política de ofrecer resultados prontos y evidentes, en países donde las políticas educativas de Estado son prácticamente inexistentes y sostener políticas de gobierno que alcancen su término es un triunfo, contribuyó a convertir a la ya de por sí corta premisa de la capacitación en algo aún más estrecho: una oferta de cursos.

Esto tiene su razón de ser. El curso es muy manejable en lo académico, en lo financiero y en lo logístico, tan importante en los siempre comparativamente grandes sistemas educativos, pero además es políticamente redituable; tiene buen impacto público, porque genera sensación de correcta actividad en el campo educativo y da empleo a grupos diversos. Todo esto lo convierte en un recurso muy ad hoc dados los plazos cortos de la política.

El curso se convirtió en el epítome de la capacitación. Actualizar y capacitar profesores es ofrecerles cursos. Desde los más cortos, de algunas horas, hasta los más especializados con credenciales de posgrado. Desde los más serios, con fundamentos en la investigación educativa, hasta los que responden a alguna de tantas modas. Desde los que abrevan en las neurociencias a los que lo hacen en los estantes de autoayuda de las tiendas de ocasión.

Proyectos para la escuela

De alguna manera, los procesos de cambio de la gestión escolar en busca de su mejora –otro de los grandes tópicos de las reformas de los últimos veinte años– se convirtieron con más frecuencia de la deseada en una dupla: formatos para rellenar un "proyecto escolar" y una oferta de capacitación; a veces el par iba acompañado de recursos monetarios para alentar la autonomía, otras no.

Menudearon los cursos de liderazgo para directores de escuela. En muchos casos se hizo una traducción casi literal al campo escolar de los cursos de calidad total de empresas ajenas al ámbito educativo; también se ofrecían estos a los grupos de docentes de un plantel educativo en pleno, suponiendo que así se "convertirían" en colectivo y dispondrían de herramientas novedosas para acordar cómo enseñar y gestionar el plantel con miras al cambio.

Casi dos décadas han transcurrido del inicio de la etapa reformista de los noventa en América Latina. Esfuerzos y recursos, en algunos casos muy cuantiosos, se han consumido en ambas tareas: capacitación y transformación de la gestión de la escuela. El balance es conocido: no hay muestra de avances profundos en lo que cuenta: en lo que aprenden los niños y los jóvenes.

¿POR QUÉ FRACASARON LAS INICIATIVAS TRANSFORMADORAS?

Los límites de la estrategia de cursos

Sabemos que la utilidad del curso es limitada. La investigación educativa y la evidencia empírica recogida por los reformadores reflexivos así lo han puesto de manifiesto. Si todo marcha bien –el diagnóstico de partida, el diseño instruccional, la pertinencia, relevancia y actualidad de los contenidos, la formación de los capacitadores, los materiales, el tiempo y el espacio, el seguimiento y la evaluación–, los profesores convocados aprenderán.

Sin embargo, aun cuando ese aprendizaje ocurra, rara vez es transferible al aula y a la escuela. Algunas de las razones fundamentales para ello tienen relación con su enajenación de la vida escolar real, al menos en tres sentidos principales:

1. Su distancia de los problemas cotidianos de la enseñanza concreta a alumnos singulares en contextos específicos.

2. La imposibilidad de aplicar el conocimiento obtenido, construido desde el "deber ser", en una escuela marcada por tradiciones, ambientes, relaciones y valores que rara vez son compatibles con esos presupuestos.

3. El aprendizaje hecho en el curso es individual; cada uno, de acuerdo con sus capacidades, su interés, sus antecedentes formativos y personales, aprende algo, pero esto deja indemne al colectivo docente, lo que da lugar a un efecto que podríamos llamar "golondrina que no hace verano", según el cual las prácticas docentes del maestro "capacitado" son minimizadas o nulificadas muy pronto por las rutinas imperantes en el plantel.

Un ejemplo para ilustrar estas afirmaciones.

En México, a lo largo de una década, aplicamos exámenes a profesores que se encontraban en proceso sistemático y continuo de actualización, es decir, que tenían en su haber una buena dotación de cursos. 320.000 –una cuarta parte del total, aproximadamente– acreditaron sus conocimientos durante ese lapso a través de instrumentos de medición técnicamente adecuados. Misma etapa donde otros exámenes, los de PISA, promovidos por la OCDE, nos indicaron que menos del 6% de los jóvenes de 15 años alcanza los niveles superiores de desempeño en lengua y matemáticas, en tanto que en ciencias solo el 3,5% se encuentra en esos rangos (INEE, 2007).

El aprendizaje realizado por los profesores a través de más de una década de cursos no tuvo impacto visible en el de los alumnos.

Ver el centro educativo, olvidar el resto

Por su parte, los programas de transformación de la gestión olvidaron que el centro educativo no es en realidad un espacio autónomo, ni aun en aquellos casos donde la política fue la de "concederle" la autonomía. La escuela pública es parte integral de un sistema educativo inserto en una dinámica sociopolítica concreta que lo determina.

En Latinoamérica, en muchos de cuyos países es muy reciente todavía la construcción de la nación a partir, en parte importante, de la fuerza de la escuela y de los maestros –el "brazo civil de la nación" solía decirse–, perviven dentro del sistema educativo culturas de tipo corporativo

y clientelar; residuos con frecuencia muy poderosos de prácticas que en su momento tuvieron utilidad para construir y sostener un determinado tipo de gobernabilidad dentro del propio sistema y que no han sido superadas de manera suficiente. Dichas prácticas trastocan el sentido y la vida cotidiana de los centros escolares.

La estructura resultante de esos procesos sociohistóricos marca con fuerza la vida cotidiana de las escuelas y limita sus posibilidades de cumplir la misión social que tienen encomendada. De acuerdo con Marcelo Leiras (s. f.), en la estructura del sistema educativo "*Los recursos y las reglas, tanto formales como informales, funcionan como restricciones o condicionantes de las decisiones que adoptan los actores*"[1].

En la escuela, docentes y directivos operan de acuerdo con un conjunto de algunas reglas explícitas y una buena cantidad de implícitas o informales que se han ido constituyendo históricamente y que configuran las relaciones posibles y los marcos de actuación deseables, todo lo cual funciona más allá de la intencionalidad de las reformas y sus propósitos de cambio. Estas muy rara vez afectan a la vida cotidiana de la institución, que se reitera una y otra vez, apropiándose del discurso en boga, pero sin incorporarlo a las prácticas.

Las reformas vividas en nuestros países dejaron intacta la estructura del sistema educativo, pues nunca se plantearon alterar sus relaciones de poder, ni construir para él un nuevo tipo de gobernabilidad.

Señala S. B. Sarason (2003): "He llegado a la conclusión de que existe una característica omnipresente en los sistemas humanos complejos que debería tenerse en cuenta en el pensamiento y la acción respecto a la reforma educativa. Es una característica que si no se toma en serio invita al fracaso. Es el hecho de que todo sistema social puede describirse en términos de relaciones de poder. [...] En el caso de nuestras escuelas, uno habría esperado que hubiera un cierto reconocimiento de que existía la probabilidad de que los fracasos en el sistema derivaran en parte de la naturaleza de las relaciones de poder existentes, es decir, de patrones de relación que ya no son adecuados o apropiados".

Esos patrones de relación dentro del sistema educativo y en los centros escolares no se han transformado, al menos de manera profunda, en ninguna de las reformas ocurridas hasta ahora en la región, aunque han asomado esfuerzos interesantes como, por ejemplo, las escuelas EDUCO en El Salvador, donde los padres de familia adquieren una alta capacidad decisoria a través de las Asociaciones Comunales para la Educación; el Programa Escuelas de Calidad en México, que alienta la participación social, entre otros.

A pesar de "concesiones" de autonomía y declaraciones de respaldo, la escuela sigue estando subordinada a la larga cadena de mando que conduce al sistema y que es portadora de relaciones e intereses no necesariamente homogéneos, ni ciertamente educativos.

En Latinoamérica, la institución escolar sigue atada y presionada por las tradicionales demandas de las instancias de mando intermedio y superior que no han sido objeto de las reformas, no han visto renovarse sus funciones, ni han tenido razón alguna para cambiar la naturaleza de su vínculo con la escuela, usualmente de orden y control.

---

[1] Las cursivas son mías, en todos los casos.

Paradójicamente, a la vez que el centro educativo carece de poder suficiente de decisión en los ámbitos de su competencia, se continúa asumiendo –como en los albores de la escuela– que la tarea pedagógica es un asunto de cada profesor; el logro educativo se piensa dependiente del saber, el ingenio, la vocación, la mística o el profesionalismo, como se decida nombrarlo, de cada maestro.

Diversas políticas surgidas al calor de las nuevas demandas sobre la escuela y los programas que de ellas derivan: la integración educativa, la educación intercultural, la escuela segura, la saludable, entre tantas otras, razonables y no, ostentan como su único recurso al docente.

Todas estas iniciativas –inexistentes en los años setenta u ochenta– llegan a los centros educativos para que los profesores las pongan en marcha carentes de todo otro recurso educativo. Se echan de menos desarrollos y estrategias didácticas innovadoras, probadas, materiales que las apoyen y les den viabilidad, una interlocución con asesores competentes, un seguimiento y una evaluación que permitan valorar su efectividad y su pertinencia.

Por todo ello podemos afirmar que hoy la escuela está exigida al extremo por una triple conjunción de factores:

1. Los fenómenos inéditos que emergen en la cotidianeidad del plantel, debidos a los cambios en las estructuras familiares y en las pautas de crianza y que afectan a la socialización de los alumnos; por la violencia que penetra en formas diversas al aula; por la pérdida del lugar de autoridad y respeto que los docentes tenían en el imaginario de las personas, por la pérdida del espacio de saber que ostentaron siempre.

2. El cúmulo de tareas asignadas a los docentes a través de los diversos proyectos y programas con los que, desde los gobiernos, se busca responder a las demandas sociales de nuevo cuño; así como la inexistencia de un andamiaje que dé soporte a los profesores y a la escuela en la nueva circunstancia.

3. Los inalterados patrones de poder que vinculan a la escuela con la burocracia intermedia que filtra esos programas en su llegada a los centros y los convierte en demandas administrativas que saturan el tiempo y las fuerzas, de por sí escasas, de los docentes y los directivos.

La suma de estos factores atenta contra los intentos de concentrar las capacidades internas de los planteles escolares en lo primordial: la búsqueda del logro de aprendizajes, y contribuye a explicar por qué los programas de mejora de la gestión institucional promovidos por doquier tuvieron cuando mucho un éxito efímero, librados a la energía y convicción de los docentes y su director.

CAMINANDO HACIA DELANTE

La urgencia de mejorar los resultados educativos es clara, se contemple desde la visión de los derechos individuales, o desde la de asegurar que nuestros países tengan viabilidad económica en este complejo mundo.

Tampoco hay duda de que la calidad de los resultados educativos depende de que cada niño disponga de docentes competentes y de que estos laboren de manera colaborativa en un plantel escolar con un ambiente, unas relaciones y unos valores que hagan posible el aprendizaje de alumnos y maestros.

La obtención de esa calidad no puede depender de manera exclusiva de los profesores y el director; si se la fiamos solo a ellos seguiremos fracasando y deteriorando aún más la imagen y la autoestima profesional de los docentes y generando un círculo vicioso de pobreza de resultados y falta de confianza en la escuela pública.

Alcanzar los niveles educativos esperados depende de que el plantel educativo esté soportado por un andamiaje de apoyo, promovido y asegurado desde un sistema educativo que ha hecho una suerte de revolución copernicana que le ha permitido trasladar a la escuela de su periferia al centro para ponerse a su servicio.

Depende asimismo de un Estado que, como señala Flavia Terigi (2006a), ha tomado a la enseñanza como un *problema político* y ha actuado en consecuencia.

Para llevar a efecto transformaciones de tal envergadura en el sistema educativo –además de alta voluntad y capacidad políticas–, se requiere definir las líneas que tengan más probabilidades de conducirnos a ellas. Trazos que no son idénticos para todos los países y que, para alcanzar su propósito, deben tener como referente concreto la estructura del sistema educativo sobre el que se quiere intervenir (Leiras, s. f.) y deben tomar como referente conceptos y premisas derivados de los avances en la investigación educativa.

Importa en ese sentido reflexionar de manera integrada acerca de dos nociones que, como se ha señalado antes, han estado presentes desde hace tiempo, caminando en paralelo y hasta de manera divergente, en el planteamiento de las políticas de reforma. Se trata del *desarrollo profesional docente* y la *mejora de la escuela*. Estos conceptos, en cierta medida vulgarizados y decolorados por el uso, pueden ser retomados de manera articulada y asumiendo toda su complejidad como base de políticas de transformación de los resultados escolares.

El *desarrollo profesional docente* y la *mejora de la escuela* constituyen las dos caras de una misma moneda o, para expresarlo con más claridad, forman una unidad indisoluble al modo de una *cinta de Moebius*, ese objeto geométrico en el cual es imposible diferenciar *fuera* de *dentro*.

Asumo la clara definición que desliza Tedesco (s. f.) en uno de sus trabajos: el desarrollo profesional es "la *secuencia a través de la cual se construye un docente*. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la *elección de la carrera*, la *formación inicial* y el *desempeño profesional*".

Aquí me referiré en exclusiva a la tercera fase, al momento en que el docente se encuentra ya ejerciendo en un centro educativo, sin dejar de señalar la importancia de políticas que aborden de manera integral la cuestión docente o que, al menos, lo hagan de manera articulada, considerándola como un continuo. En la etapa del desempeño profesional –se pensaba hasta hace no mucho– el profesor ya estaba "hecho" o, como se creyó luego, bastaba con unos cuantos cursos esporádicos para ponerlo al día.

En la actualidad es claro que ningún maestro puede volver a aspirar, como antaño, a "saberlo todo", ni a tener la capacidad que se le exigía en las antiguas escuelas normales de "transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado por la humanidad".

Para cumplir con la misión de conseguir que sus alumnos *aprendan a aprender y aprendan a convivir* (Tedesco, 1999), los docentes del presente y del futuro requieren seguir desarrollándose

a lo largo de su vida profesional, usualmente larga –de tres o cuatro décadas–, lo que les llevará a presenciar muchos cambios sociales inéditos y aún impensables, ante los que deberán reaccionar de manera profesional garantizando a sus estudiantes el necesario desenvolvimiento de competencias intelectuales y morales para hacerse una vida buena y útil como ciudadanos de un mundo incierto.

Desarrollo profesional docente es aprendizaje sobre los variados aspectos que conforman la materia de trabajo de los profesores y acción consecuente en las aulas y la escuela. Es un proceso que toma la forma de una espiral dialéctica. Aprender y transformar la propia práctica da capacidad para enfrentar los nuevos retos, para descubrir los que van surgiendo y sobre los que hay que aprender otra vez.

El desarrollo profesional es mucho más que cursos, aunque pueda incluirlos. Está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza.

Es una obra personal en el sentido en el cual el aprendizaje siempre lo es, en tanto actividad inteligente, decisión y compromiso; pero, para ser realmente útil en términos de cumplimiento ético de una misión social, es deber de aprendizaje y acción tan colectiva como colaborativa. Es siempre un proceso *entre* docentes.

Como señala Darling-Hammond (2003): "Desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva". El desarrollo profesional es en este sentido un *proceso focalizado en el aprendizaje*.

Además, el desarrollo profesional es un *proceso situado*, es decir, ligado estrechamente no solo a los fines genéricos de la escuela, sino sobre todo a los del centro educativo concreto donde un colectivo docente labora, en un tiempo, un espacio y un contexto específicos; por lo cual afirmamos que *es constituyente de la mejora de la escuela*.

Dicho en términos de una cierta corriente de pensamiento, el desarrollo profesional como proceso colectivo es *aprendizaje organizacional* y por ello implica mejora de la escuela. En palabras de Senge, es un "proceso de expansión de las capacidades de lograr lo que deseamos lograr".

De esta forma, el desarrollo profesional docente tiene como fin mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas (capacidades de lograr) que se ponen en juego para que los estudiantes de una escuela aprendan (lo que deseamos lograr).

La mejora de la escuela es así "un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente" (Velzen *et al*., 1985, p. 48, citados por Murillo, 2003).

El esfuerzo por cambiar las condiciones de aprendizaje en una escuela está contenido en parte muy importante en el desarrollo profesional de los profesores, que transforma creencias y estilos pedagógicos, ambientes y relaciones.

El desarrollo profesional demanda de ciertas condiciones para poder darse. No ocurre de manera espontánea ni por consigna. Los resultados decepcionantes de nuestros sistemas educativos después de reiteradas reformas así lo prueban.

Tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, andamiaje de apoyo, así como parámetros de contratación, seguimiento, evaluación y estímulos de *índole profesional* son necesarios para sostener el desarrollo docente que genera mejora escolar.

Esas circunstancias han sido desdeñadas con frecuencia en las iniciativas reformistas, calificándolas de "condiciones laborales" –que lo son sin duda– y sin comprender que son mucho más que eso, porque son las que posibilitan o frustran el hecho educativo, ya que son aquellas en las cuales trabajan, es decir, *enseñan* los docentes y las mismas en las cuales *aprenden* los alumnos.

Respecto de la estrecha liga entre los procesos de desarrollo profesional y mejora escolar es viable hacer las siguientes afirmaciones:

- La escuela tiene posibilidades de encontrar los caminos que han de conducirla a ofrecer a sus estudiantes ambientes y estímulos para aprender, solo si sus profesores disponen de condiciones para aprender ellos mismos, como colectivo, al realizar su tarea dentro de la escuela.

- La actividad intencionada, reflexiva y colaborativa de los maestros por hacer efectiva su acción y asegurar a sus estudiantes aprendizajes relevantes a lo largo de todo el tramo escolar conduce a la mejora de la escuela.

- La complejidad creciente de la acción escolar generada por los cambios sociales de la época hace impensable que los docentes puedan enfrentar su tarea en solitario y sin el apoyo sistemático y profesional de un cuerpo de asesoría accesible y competente con altas competencias y recursos técnicos.

- El proceso de mejora, aunque ocurre dentro de un plantel determinado y depende en parte importante de la decisión y voluntad del colectivo docente que forman los profesores y el director, adquiere solidez y posibilidades de continuidad solo si dispone de condiciones externas garantizadas desde el sistema educativo.

Uno de los presupuestos más o menos implícitos de políticas educativas fracasadas ha sido que desarrollo profesional y mejora de la escuela son procesos que dependen en exclusiva de la voluntad de los actores involucrados: docentes y directivos escolares, sobre todo, a despecho de las condiciones institucionales.

Sin embargo, las lecciones del pasado inmediato nos han dejado saber que plantear caminos para asegurar el éxito escolar a todos los niños y jóvenes es una responsabilidad de tal envergadura que atañe no solo a los profesores y a la escuela, sino que corresponde al Estado y muy especialmente al gobierno de la educación.

Se trata de una obra que demanda imaginar formas nuevas de aseguramiento de la función educativa desde el Estado. No es una repetición sin más de viejos y caducos estilos estatistas, es la construcción de funciones útiles y vigentes para garantizar condiciones para el desarrollo profesional y la mejora de la escuela, desde las más elementales, pero aún no suficientemente garantizadas, como una infraestructura adecuada, hasta las más complejas, como la capacidad de proveer apoyo y asesoría técnica competente a cada plantel de acuerdo con sus necesidades y demandas.

La construcción de las respuestas se ubica, en parte muy importante, en el campo de las políticas educativas, de las decisiones de gobierno y de una apuesta por las acciones coherentes sostenidas en lapsos medios y largos.

POLÍTICAS PARA ASEGURAR CONDICIONES

Algunas de las políticas fundamentales para dar condiciones al desarrollo profesional docente y la mejora escolar serían las siguientes:

Colocar el sistema educativo al servicio de la escuela

Reconstituir la arquitectura organizacional del sistema educativo para cambiar el lugar de subordinación que tradicionalmente ha ocupado el centro escolar es una operación necesaria para poner al servicio de este la estructura educativa que, en la actualidad, más que apoyarlo, genera demandas que lo distraen de la labor educativa.

Esto implica de manera primordial *reconceptualizar, refuncionalizar y reprofesionalizar* a la estructura media (Martínez Olivé, 2008) –la que se ubica entre los Ministerios y las escuelas– para conformarla como un servicio de asesoría, acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional y la mejora de la escuela; tiene que ver, en especial, con el fortalecimiento de la supervisión.

Construcción de la autonomía escolar

Las soluciones universales, idénticas para todos, creadas en la cúpula del sistema educativo han dejado constancia de su poca capacidad para generar cambios, por ello es menester construir las condiciones para que las escuelas y sus colectivos docentes puedan llevar a cabo una tarea de alto nivel profesional, mediante la cual se construyan soluciones ad hoc para circunstancias diversas.

Se trata de confiar en las escuelas a la vez que de asegurar que cuentan con las condiciones para tomar las decisiones adecuadas para producir en su contexto resultados educativos relevantes en los alumnos.

El estatus de autonomía reclama apoyo desde el Estado, al que corresponden obligaciones básicas como el aseguramiento de una infraestructura adecuada; tiempo pagado para que el colectivo docente pueda configurarse y funcionar; fomento al trabajo colaborativo desde los programas de estímulos; asesoría capaz para la escuela; eliminación de tareas superfluas sin relevancia educativa, entre las principales.

La autonomía implica también asunción clara y plena de responsabilidades de la escuela y los docentes sobre los resultados que produce.

Condiciones técnicas para una escuela sobre-exigida

"Al hablar de condiciones técnicas nos referimos a disponer en el sistema educativo de la *capacidad de hacer surgir la demanda en las escuelas, de registrarla y de satisfacerla*". Esta última "tiene que ver con la construcción y difusión amplia de conocimiento pedagógico, la investigación educativa situada en la escuela, que busca soluciones a los retos del desarrollo de habilidades cognitivas superiores, que investiga cómo aprenden niños y adolescentes, así como con la creación de didácticas específicas y el diseño de materiales innovadores y diferenciados" (Martínez Olivé, 2008).

La fuente de creación de estos insumos no puede ser más que amplia y diversa. Variadas instituciones tendrían que estar poniendo sus esfuerzos en esta tarea. Al Estado le corresponde fomentar eficazmente que las universidades, los centros de investigación, las escuelas formadoras y organizaciones sociales con vocación pedagógica hagan del apoyo técnico a la educación básica parte de sus acciones cotidianas.

En estos desarrollos deben formarse los cuerpos de asesoría pedagógica a la escuela, que deben ser simultáneamente los primeros destinatarios y la fuente de información que permita a los desarrolladores de insumos técnicos estar en contacto con las necesidades de las escuelas.

Carrera docente y políticas de desarrollo profesional[1]

Flavia Terigi

La consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a lo largo de su trayectoria laboral se encuentra cada vez más extendida entre los análisis sobre la formación y el trabajo docentes. En la literatura, esta consideración ha llevado a salir de la visión de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio *("pre" and "in service" training*) a otra sobre el desarrollo profesional docente (en adelante, DPD) como un continuo a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior[2].

Este trabajo examina la relación existente y posible entre las iniciativas de formación y la carrera docente en la perspectiva del DPD; en él se ofrecen argumentos para fundamentar una combinación valiosa de las carreras docentes y las instancias de formación continua en pos del DPD, y se proponen elementos concretos para la construcción de un nuevo entorno de profesionalización de los docentes de la región.

Las trayectorias laborales de los docentes revelan dos fenómenos característicos: muchos trabajan pocos años (mientras estudian otra carrera, hasta que dejan de trabajar), y muchos otros desarrollan una trayectoria laboral completa, desempeñándose en el sistema educativo durante varias décadas. Es en estos en quienes deben centrarse las políticas de DPD mediante trayectos de formación que como mínimo acompañen, y en lo posible promuevan, sus diversos cambios en la trayectoria laboral y en los que la formación se plantee como un proceso coherente y continuo, y no como una colección de eventos desconectados entre sí y respecto del trabajo al que se refieren.

La literatura disponible utiliza, por momentos indistintamente, diversas nomenclaturas para referirse a nuestro objeto: capacitación, *teacher-training*, desarrollo profesional docente, formación docente continua, formación posinicial. En este capítulo se asume la denominación *desarrollo profesional docente* como la que abarca mayor variedad de sentidos y la que recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su trayectoria laboral.

---

[1] Este trabajo retoma y actualiza el capítulo 3 del informe "Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina", producido por la autora en el año 2006 para el Grupo de Desarrollo Profesional Docente del Programa para la Reforma Educativa en América Latina (GTD-PREAL). Se agradece al GTD-PREAL la autorización para utilizar aquel Informe (Terigi, 2006) como base para la elaboración de este capítulo.

[2] Delannoy se refiere de manera sintética a estas tres instancias como las tres íes: "*inicial education, induction and in- service continuous professional development*" (Delannoy, 2000, p. 11, col. 1).

Si bien es frecuente que el DPD se vea como efecto o resultado de la acción institucional de los directivos o de la organización escolar (por ejemplo, Halverson, 2003; Leonard *et al*., 2004), este trabajo se propone plantear el DPD como objeto de políticas estatales hacia los docentes como sector preponderante en el empleo público y como actores cruciales en el cumplimiento de los derechos educativos de la población. En particular, el trabajo tomará en consideración dos grandes propósitos del DPD que las políticas deberían asumir: potenciar y mejorar el desempeño de los docentes en ejercicio, y sostener sus cambios de función, tal el caso del ascenso a puestos de conducción o supervisión escolares, pero también de los cambios de función en carreras docentes con diseños horizontales.

CONDICIONES GENERALES DE LAS CARRERAS DOCENTES

En cada país, aun en los más pequeños, los maestros y profesores representan un porcentaje muy elevado de su población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Una aplastante mayoría de la población docente trabaja en el Estado o sujeta a normas estatales y, debido a ello, el trabajo docente cuenta con normas propias en una gran cantidad de países. Esas normas, que suelen tomar la forma de estatutos específicos, disponen determinadas regulaciones en relación con el ingreso a la docencia, la permanencia en los puestos, la movilidad interna y el ascenso en el escalafón profesional, y establecen especificaciones sobre trayectos formativos requeridos en las distintas instancias de la carrera.

Se encuentran en términos generales dos generaciones diferentes de normas: aquellas que estructuraron el trabajo docente en un contexto de fortaleza del llamado “Estado de bienestar”, que fueron precursoras en el reconocimiento de los derechos de los trabajadores de la educación; y una nueva generación de normas formuladas en un contexto de debilitamiento de aquel Estado, volcadas en mayor medida hacia la eficiencia y el control.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico propone (OCDE, 2005) considerar las carreras docentes en el marco de dos modelos prevalecientes de empleo público: el basado en la carrera y el basado en los puestos de trabajo. El *empleo público basado en los puestos* prioriza la asignación del puesto al candidato mejor posicionado de acuerdo con una serie de criterios que en general son variables y admiten distintas ponderaciones. Los puestos son flexibles, de menor duración, y hacen posible el paso de una ocupación escolar a otra no escolar y a la inversa. Un *sistema basado en la carrera* prioriza la permanencia a largo plazo en el sistema; prevé modos de ascenso o movilidad horizontal específicos y limitados a los sujetos que ingresaron en la carrera. Según el análisis de Morduchowicz (2002), los estatutos docentes de los países de América Latina configuraron el trabajo docente siguiendo el modelo basado en la carrera. Dos características de las carreras diseñadas en estos estatutos revisten interés para este trabajo por su vinculación con el DPD:

1. En general, las carreras solo permiten que el docente ascienda a puestos de trabajo que lo alejan del aula. La paradoja reside en que se “premia” al “mejor docente” para que se desarrolle profesionalmente fuera del aula. Dos condiciones de las carreras explican este efecto paradójico: no contemplan mecanismos de promoción dentro del mismo cargo y, como se remuneran los puestos de trabajo y no a las personas y las actividades que estas desarrollan, existe una marcada tendencia a la creación de cargos para cada actividad, en desmedro de la posibilidad de asignar a una persona que ya ostenta un cargo funciones adicionales con la remuneración adicional correspondiente.

Desarmar este efecto paradójico debe estar en el foco de atención de los gobiernos de la región, y ello implicará atender a las dos condiciones señaladas. En cuanto a la primera, las normas de segunda generación comienzan a incluir regulaciones diferentes: así es posible encontrar normas que establecen grados académicos y que hacen posible que un mismo puesto esté ocupado por personas con grados académicos distintos, ligando la obtención de un grado superior a la titulación, el desempeño, el perfeccionamiento y la investigación. En cuanto a la segunda condición, en cambio, no se registran hasta el momento regulaciones que modifiquen la lógica según la cual las nuevas funciones se hacen corresponder con nuevos puestos de trabajo.

2. Dentro de un mismo cargo, la principal diferencia en la remuneración entre docentes es la diferenciación salarial por antigüedad en la docencia; por consiguiente, el régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas. Entre las normas de segunda generación aparecen algunos mecanismos que buscan alterar esta lógica a favor de reconocer salarialmente los desempeños definidos como de calidad superior (PREAL, 2005).

   Sin embargo, en educación la idea de compensar diferencialmente trabajos de distinta calidad presenta importantes problemas. Por un lado, este tipo de compensaciones desconoce la variedad de una *buena* práctica docente y la complejidad de su evaluación (Perazza y Terigi, 2008). Por otro lado, el pago por mérito es inadecuado para trabajos basados en el conocimiento y donde se requiere el desarrollo de actividades colaborativas y sostenidas en el tiempo. Finalmente, un problema no menor: desde la perspectiva del trabajo docente, se requiere que los sistemas aseguren que sean suficientemente buenos los desempeños de *todos* los maestros y profesores, pues resulta políticamente insostenible, en un marco de promoción de derechos educativos, aceptar una cuota de mala praxis o esperar que esta se autolimite porque no resulta rentable.

LA FORMACIÓN EN LA NORMATIVA SOBRE LA CARRERA DOCENTE

Los gobiernos de la mayoría de los países de Iberoamérica están enfrentando un desafío principal con relación a la mejora del trabajo docente: encontrar formatos de carrera que habiliten movimientos horizontales y que incluyan herramientas que estimulen a los maestros y profesores a permanecer en la tarea docente a lo largo de toda su carrera profesional y a mejorar continuamente su formación y desempeño. Un maestro de grado que pasa a trabajar como maestro de área, una directora que coordina el primer ciclo de su escuela, un profesor de música que es elegido para coordinar el departamento de artes de su colegio, otra de biología que se convierte en tutora de una división de secundaria requieren formación específica, actualizada y centrada en los problemas de la práctica profesional.

La vía parece ser una carrera docente que esté más ligada al desarrollo profesional del docente, a su formación continua, que estimule la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que puedan promover la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos para capacitarse o para participar de experiencias de innovación o investigación, pero para retornar luego al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación. Ahora bien, pese a que existe cierto consenso en cuanto a esta direccionalidad, la mayoría de los gobiernos encuentran dificultades para plasmar un esquema de esta clase.

Por tratarse en general de carreras verticales, el cambio reconocido por la norma que regula el trabajo docente es el ascenso, y los estatutos son minuciosos en la regulación de las condiciones

y procedimientos para ascender. El concurso es la modalidad establecida en todos los casos, lo cual constituye una potencia de los estatutos profesionales docentes. Las diferencias en las características de los concursos son pocas: en general son públicos y la autoridad de gobierno del sistema y los representantes gremiales comparten en la mayoría de los países la responsabilidad en la evaluación de los aspirantes. Todos los marcos regulatorios incorporan a la carrera docente requerimientos vinculados a la capacitación, los cuales son más prescriptivos y detallados cuando se trata del ascenso (Perazza, 2006).

Morduchowicz (2002) ha señalado que el modo de acceso a un cargo superior dentro de las carreras docentes latinoamericanas fomenta el credencialismo y la acumulación de años de desempeño. Navarro y Verdisco (2000a) sostienen que el credencialismo es un fenómeno generalizado y que es el resultado de que las políticas sobre la carrera docente cifraron durante mucho tiempo la movilidad en la obtención de puntos a cambio de horas de capacitación, sin mayor atención a los contenidos de la formación o a sus efectos. Fomentar la formación continua sin estimular el credencialismo parece ser un desafío mayor que afrontan los gobiernos para mejorar la calidad del trabajo docente a través de mecanismos que hagan posible el desarrollo profesional.

Las relaciones posibles entre formación y carrera docente en la perspectiva del DPD han llevado en ciertos casos a plantear nuevos *modelos de carrera magisterial*. La idea crítica en el concepto de carrera magisterial es la creación de un sistema de progreso profesional al que los docentes se incorporan, en el que los reconocimientos a la carrera se independizan de las otras regulaciones que rigen el trabajo docente. En los sistemas de carrera magisterial, una persona puede trabajar en el sistema educativo sin participar de la carrera magisterial; si participa (hay propuestas voluntarias y otras obligatorias, pero restringidas a docentes que reúnen ciertos requisitos), se le hace posible acceder a determinados reconocimientos, incluyendo los económicos, para lo cual debe cumplir un conjunto de condiciones, algunas ligadas a procesos de formación continua.

Para ello, las carreras magisteriales están integradas por varios niveles de estímulos; el reconocimiento económico que se alcanza con el acceso a cada nivel representa un ingreso significativo para el docente con relación a la plaza inicial. Entre los factores que considera el sistema de promoción en las carreras magisteriales se encuentran los relacionados con los cursos de actualización y con el desempeño profesional. Sin embargo, debe señalarse que la carrera magisterial no es un dispositivo generalizado todavía en los países que la implementan (Sandoval Flores, 2001).

POR UN CAMBIO EN LAS PERSPECTIVAS DE PROFESIONALIZACIÓN

Una parte de los debates acerca de la carrera docente y el desarrollo profesional ha derivado en los últimos años hacia la búsqueda de modos de controlar los "efectos perversos" de las carreras (como el credencialismo, o la paradoja de recompensar a "los mejores" con dejar de ser docentes), o de forzar la participación de los docentes en instancias de formación específicas (como las propuestas que la consideran como parte de la evaluación que decide los adicionales salariales). En un análisis reciente, Perazza (2006) propone cambiar el eje de la discusión y volver a poner el foco del análisis en que las personas que han elegido la carrera docente no lo han hecho solo por las remuneraciones, sino también por otros motivos válidos para sostener un proyecto de desarrollo profesional, en los que podría basarse un programa de profesionalización. En este aspecto es interesante pasar revista a las perspectivas de los actores que relevan los estudios del GTD-PREAL: entre los aspectos valorados de su profesión, los docentes latinoamericanos se refieren a los logros de los estudiantes, el compromiso con la profesión, la capacitación permanente, la

satisfacción de lograr enseñar lo que sabe, el vínculo afectivo con los alumnos (PREAL, 2005). También es relevante referirse a estudios que muestran que, cuando los docentes diseñan sus trayectorias laborales, valoran la posibilidad de adoptar múltiples roles dentro y fuera de la clase y contar con apoyo profesional no solo en las fases iniciales, sino a lo largo de su carrera (Olsen y Anderson, 2007).

En relación con esos motivos, intereses y expectativas es posible proponer que las políticas diseñen un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un *entorno profesional* que atraiga no solo para el ingreso a la carrera docente, sino para la permanencia y el progreso en ella. La participación en un curso desafiante y su aprobación; la elaboración de un proyecto a realizar en la escuela, su puesta en marcha y evaluación; la satisfacción de ganar un concurso calificado y el prestigio que eso conlleva; la identificación de campos problemáticos en la institución escolar y la construcción de dispositivos que favorezcan la búsqueda de soluciones; la presentación a becas de estudio; el asesoramiento a un colega que se inicia son ejemplos de importantes logros para los docentes que, incorporados en la perspectiva de la trayectoria laboral, pueden estructurar una carrera profesional atractiva y dotada de estímulos.

Las políticas en curso en los países de la región y ciertos aspectos de las normas de segunda generación ofrecen algunos ejemplos de propuestas que articulan la carrera docente con el desarrollo profesional. Estas propuestas pueden organizarse como componentes de una reformulación de las perspectivas de profesionalización de los docentes de la región:

- *Asignación de nuevas funciones cualificadas* a los docentes que ya tienen cargos en el sistema. Políticas orientadas a la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos están generando nuevas funciones dentro de las escuelas que constituyen oportunidades de desarrollo profesional, si bien para un número reducido de docentes. Tal es el caso de los maestros aceleradores (Navarro y Verdisco, 2000a) o de los profesores tutores en numerosas escuelas secundarias de la región (Jacinto y Terigi, 2007). El desempeño de estas nuevas funciones requiere que los docentes participen en situaciones de formación que tienen la particularidad de referir a una práctica en la que se encuentran inmersos y a la que procuran responder, lo que constituye, según numerosos análisis (por ejemplo, Navarro y Verdisco, 2000b; PREAL, 2001), una clave para la eficacia de las experiencias de formación.
- El *plan de mejoramiento profesional*, que permite a cada docente elaborar un plan de mejora de largo alcance, en el que integre las actividades que realiza en la escuela con las propuestas de formación que selecciona adoptando como criterios las disciplinas que le interesan y los conocimientos que necesita fortalecer o adquirir.
- *Estímulos a la realización de estudios superiores en el área de educación:* considerando que muchos maestros y profesores inician otros estudios de nivel superior en áreas vinculadas a la educación, se propone fomentar la remuneración por estos otros títulos. Sería un modo de incentivar la continuidad en los estudios y la elección de carreras afines a lo educativo, con la ventaja de que se trata de una remuneración adicional que no se ve afectada por cupos o topes ni genera competencia entre docentes por recursos escasos.
- *Año sabático:* la disponibilidad de tiempo real para que los docentes accedan a una postitulación es reducida teniendo en cuenta la jornada de trabajo. Por consiguiente, podrían reglamentarse los casos en los cuales es factible otorgar el beneficio del año sabático para la finalización

de estudios posgraduales, de acuerdo con prioridades establecidas por los gobiernos para las políticas de mejora de la profesión.

- *Pasantías en otras escuelas en una función similar a la que se cumple en la propia:* desempeñar la misma función en otro contexto institucional es una herramienta de formación interesante. Incluida la pasantía en un plan de DPD, el docente podría trasladarse a otra escuela donde, bajo la coordinación de un tutor del programa (función que puede ser ella misma un atractivo para docentes experimentados), realice tareas como observación de clases, planificación conjunta, toma de evaluaciones, selección y organización de propuestas de enseñanza, etc. El cambio de contexto permite revisar las propias capacidades en el marco de la cultura institucional de una escuela diferente, que implica otras instancias de colaboración con los pares, otros modos de vínculos entre las familias y docentes, otras formas de comunicación con los alumnos, etc.

- *Sistemas de mentorazgo*, que destacan a docentes calificados y de reconocida trayectoria para el acompañamiento de maestros y profesores noveles en sus primeros desempeños laborales. Los profesores mentores o tutores realizan su labor a través de observaciones de clases, demostraciones, reuniones con el profesor al que están guiando y preparación conjunta de planes o estrategias pedagógicas. Los programas de mentorazgo tienen dos vinculaciones directas con el DPD. En ciertos programas se asignan tutores a docentes que ya tienen años de ejercicio laboral, pero que presentan resultados insatisfactorios o enfrentan dificultades en su desempeño. Y, en el conjunto de los programas, la formalización del rol de mentor o tutor ha creado una nueva posibilidad en las carreras profesionales de los maestros y profesores más experimentados (PREAL, 2003).

CINCO PROBLEMAS PARA LAS POLÍTICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Abrir perspectivas de creación de un entorno profesional potenciado por la articulación entre formación y carrera docente lleva a señalar cinco problemas que se presentan a las políticas educativas comprometidas en una perspectiva de DPD.

La formación inicial como base del desarrollo profesional

Las posibilidades de los maestros y profesores de aprovechar las instancias de formación continua varían significativamente según cuál sea el bagaje de conocimientos y estrategias con los que ya cuentan en virtud de su formación inicial. Pese a ello, la mayoría de los programas de formación de docentes en ejercicio hacen abstracción de su formación inicial en el sentido de que no establecen diferencias en las propuestas de acuerdo con la condición de titulación de sus destinatarios.

Los países de América Latina (Vaillant, 2005) y los de Europa (OCDE, 2005) presentan importantes variaciones con respecto a la condición de titulación de sus docentes y todos tienen personal en ejercicio que no reúne la formación requerida para el ejercicio de la profesión, si bien en número variable y distribuido de maneras diferentes en los distintos niveles de los sistemas escolares. Las propuestas de formación continua tienen que responder de forma consistente a esta situación procurando la ampliación de la preparación docente de los agentes que se desempeñan en sus escuelas. Los programas de iniciación a la docencia, concebidos originalmente como

modos de prolongar la formación inicial y de contribuir a moderar el ya muy conocido "*shock* de realidad" (Veenman, 1984) que sufren los docentes noveles, pueden jugar un papel importante si se los sistematiza para los agentes que se incorporan a la docencia sin provenir de las instancias de formación inicial.

El problema de los saberes de los docentes

Aunque empieza a percibirse como necesidad una mejor precisión respecto a la base de conocimientos que requiere un docente para enseñar, aún no se dispone de un marco referencial adecuado, ni de una teoría suficientemente probada acerca del modo en que nuevos saberes (los que circulan en la formación continua en sus variados formatos) se incorporan al marco referencial de los docentes. Los estudios especializados (por ejemplo, toda la línea de investigaciones sobre el llamado "pensamiento del profesor") aún no dilucidan la naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes y la clase de contenidos y de procesos de formación que pueden dar lugar a la constitución de los conocimientos que se requieren para la actuación. Pero han establecido "la importancia de los procesos mentales según los cuales los profesores procesan la ejecución de su docencia o según los cuales acceden o rechazan las reformas propuestas" (Avalos, en PREAL, 2001, p. 1).

Muchas veces, las situaciones de capacitación que se pretenden colaborativas consisten en encuentros en los que los docentes describen sus experiencias, y están menos desarrolladas las situaciones en que pueden reflexionar sobre las premisas de sus decisiones, en que pueden analizar sus resultados, en que se consideran las dificultades afrontadas y se evalúan alternativas (Fenstermacher y Richardson, 1998). Para que el DPD se estructure en torno a "situaciones de aprendizaje colaborativo en que se mezcle información, oportunidad de análisis crítico y ensayos de acción" (Avalos, en PREAL, 2001, p. 4), se requiere invertir en propuestas que reúnan condiciones para la producción de conocimiento acerca de la formación. Hasta el momento, sin embargo, la producción de esta clase de conocimiento (así como la producción de conocimientos que contribuyan a sostener la enseñanza en condiciones de alta complejidad) no parece incorporada a las prioridades de las políticas.

El problema de la inversión sostenible en formación continua

Las perspectivas de articulación entre carrera docente y desarrollo profesional son promisorias por su contribución a la construcción de un entorno profesional que estimule al ingreso y la permanencia en la tarea docente. Pero chocan con requerimientos concretos de financiamiento como aspecto sustantivo de las políticas de mejora de la educación.

Valiosas experiencias de DPD surgen ligadas a formas de financiamiento que permiten un impulso inicial, pero no son suficientes para su consolidación y desarrollo. En América Latina, las políticas de reforma de la década de los noventa se estructuraron con financiamiento internacional; muchas tuvieron que ser reestructuradas o directamente desactivadas como consecuencia de las crisis económicas, que provocaron la falta de fondos locales para sostenerlas más allá del período de financiamiento externo. Países enteros tienen sus posibilidades de DPD completamente supeditadas al financiamiento externo; Miller (2002) reporta esta misma situación para la mancomunidad del Caribe, y en otros se registra un avance importante del sector privado en las ofertas de formación, en especial en lo que se refiere a las propuestas apoyadas en las TIC.

A pesar de su centralidad, no se dispone de análisis de costos de la formación docente continua que permitan estimar las inversiones que los Estados deberán realizar en los próximos años, tanto para impulsar un sistema de formación ligado al desarrollo profesional como para asegurar la formación inicial a los numerosos docentes en ejercicio sin la titulación adecuada. Se hace necesario discutir el problema de la inversión sostenible en DPD, pues ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo es verosímil si no se atiende este aspecto crucial de las políticas.

Las condiciones laborales de los docentes y las perspectivas de formación continua

Una variable crítica para la plausibilidad de las propuestas de DPD remite a una condición básica del trabajo docente que es el tiempo. Por un lado, debe considerarse el tiempo efectivo del que dispone el personal de las escuelas (maestros, profesores, directores, etc.) para comprometerse en acciones que apoyen su propio aprendizaje. No se dispone de estudios específicos sobre el tiempo rentado de que disponen en América Latina, aunque se sabe, por datos referidos a algunos de los países, que la variación es enorme entre países y dentro de cada país. Además es generalizada la situación de los docentes de nivel medio designados por horas de clase y que carecen de tiempos institucionales. En cualquier caso, resulta claro que el tiempo institucional es una condición para determinar qué tipo de participación es esperable de los docentes según la modalidad de formación que se proponga y la estructura del puesto de trabajo.

Por otro lado, debe considerarse el tiempo extralaboral que los docentes podrían destinar a propuestas intensivas (como postítulos o grados académicos) que les permitieran especializarse o ascender en carreras magisteriales que tomaran las titulaciones como criterio estructurante. Análisis realizados por la OCDE para un conjunto de actividades profesionales sugieren que la rentabilidad económica es un incentivo modesto para los individuos (especialmente los adultos con empleo) que tengan que formarse continuamente (OCDE, 2004). Los docentes son esa clase de individuos; por ello se propone reconsiderar la especificidad de la docencia como una profesión motivada no solo por las remuneraciones, sino también por otros motivos válidos para sostener un proyecto de desarrollo profesional. De todos modos, no puede desatenderse la cuestión de las condiciones de trabajo y su incidencia en el tiempo extralaboral que los docentes pueden destinar a su formación.

La conflictividad potencial de las iniciativas de DPD en tanto políticas hacia el sector docente

Cuando los gobiernos deciden implementar o fortalecer medidas en el campo del DPD, se enfrentan a muchas tensiones. No debe sorprender que algunos de los cambios encontrados en la relación entre DPD y carrera no encuentren expresión en la normativa vigente en los diversos países. Ello se debe al menos a dos razones. La primera es que, debido a la división de poderes, en muchos países las normas no pueden ser emitidas por la instancia gubernamental que impulsa el cambio: en tanto las regulaciones sobre las funciones docentes son leyes en la mayor parte de los casos, suelen escapar al control de los Ejecutivos. La segunda razón se relaciona con la posible conflictividad de las medidas; en este terreno, las cuestiones relacionadas con la cultura política de cada país cobran un peso sustantivo. La construcción de espacios de negociación y acuerdo con los sindicatos docentes, base indiscutible para la implementación de políticas de largo alcance, se estructura sobre la tradición política de cada país y tiene efectos sobre los cambios que es posible someter a discusión.

La experiencia que vivieron muchos países de la región en el marco de las reformas educacionales de los noventa hace palmaria la necesidad de preservar de los debates asuntos que son intrínsecos a la tradición del trabajo docente en la región, como la estabilidad en el puesto de trabajo, el derecho de agremiación o el principio de igual remuneración por igual tarea. Se trata de asuntos sensibles que, si resultan amenazados, dificultan toda posibilidad de analizar innovaciones en otros aspectos del trabajo docente y la carrera profesional. En cambio, una modificación del foco de debate, que centre la discusión en la construcción de un entorno profesional con perspectivas de profesionalización atractivas, se presenta a priori como una vía más promisoria, cuyas potencialidades merecerían ser exploradas.

Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana

Dalila A. Oliveira

La calidad docente se ha señalado, en los documentos oficiales que informan sobre los programas de reforma en diferentes países del mundo, así como en los textos difundidos por los organismos internacionales, como la variable que más afecta al nivel de aprendizaje de los alumnos. Esta ha sido también un factor de gran relevancia en los resultados de las evaluaciones estandarizadas en el ámbito nacional e internacional. Tal calidad se comprende grosso modo como la capacidad que tienen los profesores de hacer que los alumnos aprendan, lo que supone que los docentes, para tener un buen desempeño, deben presentar una cualificación compatible con las exigencias de sus tareas y deben poder actualizarse de forma permanente. De ser así, el derecho a la educación de los ciudadanos estaría vinculado a las posibilidades de desarrollo profesional docente. En ese sentido parece haber un cierto "consenso" que paulatinamente se ha ido produciendo en torno a esta cuestión: si los alumnos no consiguen aprender es porque los profesores no están lo suficientemente preparados para enseñarles. Tal "constatación" ha llevado a buscar nuevas y continuas estrategias de formación de los docentes como un medio de desarrollo profesional, tanto por las administraciones públicas, como por los profesores de forma individual.

Este capítulo pretende analizar en qué medida el desarrollo profesional se puede tomar como resultado de esas estrategias de formación que ponen en evidencia la prerrogativa profesional en los estudios (o certificados) adquiridos, en detrimento de otras formas de profesionalización o, de otro modo, ¿no estaría tal razonamiento dando demasiada importancia a los procesos de formación como factor determinante de la profesionalización docente? En este texto se pretende también debatir sobre en qué medida tales procesos han responsabilizado de algún modo a los propios profesores por la búsqueda de cualificación para el trabajo. Se comprende que, al tomarlos como los principales responsables de la mejora en el aprendizaje de los alumnos, las políticas educativas pueden estar desconsiderando otros factores de gran importancia. Tal hecho puede representar en cierta medida un retorno a la idea de que los problemas de aprendizaje se resuelven en el espacio intraescolar, lo que ya se creía superado, sobre todo después de las contribuciones presentadas por la sociología de la educación en las últimas cuatro décadas.

Como observa Dubet (2003), el análisis del papel de la escuela en los mecanismos de la exclusión escolar es más complejo; implica aislar de manera teórica y abstracta los mecanismos y los factores por los cuales la escuela "añade", aúna factores de desigualdad y de exclusión que van más allá de la simple reproducción de las desigualdades sociales. En ese sentido es importante observar

cómo los factores intraescolares pueden interferir en el desempeño de los alumnos. Sin embargo, es preciso considerar el conjunto de mecanismos de diferenciación interna y externa que estructura el sistema. El mismo autor considera que "se orienta a los alumnos con dificultades hacia trayectorias escolares más o menos desvalorizadas dentro de una jerarquía extremamente rígida, lo que impide, casi por completo, el retorno a las carreras honrosas o prestigiosas. A fin de cuentas, los alumnos más favorecidos socialmente, que disponen de mayores recursos para el éxito, son también privilegiados por un conjunto de mecanismos sutiles, propio del funcionamiento de la escuela, que beneficia a los más beneficiados" (Dubet, 2003).

LA MEJORA EDUCATIVA Y EL PAPEL DE LOS DOCENTES

Durante las últimas dos décadas ocurrieron muchos cambios en el panorama mundial como consecuencia principalmente del desarrollo de las tecnologías de la información, de la reestructuración económica, de la competencia internacional, del movimiento multicultural y de las reformas en el ámbito del Estado. En ese contexto, las escuelas y los profesores tienen que enfrentarse a muchos y nuevos problemas, incertidumbres y desafíos. La educación, a pesar de la gran cantidad de crisis que viene enfrentando, todavía se considera como la solución a muchos problemas de la humanidad y como fuente del bienestar social y económico. Muchos son los documentos elaborados por organismos internacionales que destacan la expansión de la oferta educativa y, en consecuencia, la calidad como un desafío al que enfrentarse. Las reformas educativas se imponen siempre la tarea de corregir problemas sociales y educativos, en algunos casos pretendiendo incluso "reinventar" la escuela para adaptarla a la nueva realidad (Delors, 1998). En general, el discurso se centra en cómo conseguir que los profesores trabajen de forma más eficaz y que los estudiantes mejoren sus resultados.

La idea de que la mejora del desempeño de los alumnos es un factor dependiente casi exclusivamente de la calidad docente ha llevado a que los problemas de aprendizaje se justifiquen en la baja cualificación profesional de los docentes. Esto da como resultado un proceso de culpabilización de los propios profesores por el fracaso de la educación y de responsabilización de estos por mejorar su capacitación mediante iniciativas de formación. La solución señalada, ante esta constatación, es que sería necesario un mayor compromiso de los docentes con el resultado de su trabajo, para lo cual estos tendrían que comprometerse con el fin último e inmediato de la escuela: el aprendizaje de los alumnos. La evocación de tal compromiso nos remite a una aproximación moral del problema educativo, como si dependiese de la buena voluntad o de la bondad de cada docente de forma individual la resolución del problema educativo de sus alumnos y, consecuentemente, de su país. Tal percepción desplaza del centro de atención el análisis político de los procesos educativos en los contextos sociales y económicos. Tal planteamiento merece ser considerado, sobre todo en los países más pobres.

Este compromiso de los docentes implicaría buscar de forma permanente (y muchas veces a sus propias expensas) maneras de capacitarse, de cualificarse, para desarrollar mejor su trabajo: enseñar mejor para que los alumnos puedan aprender más. En torno a esta problemática, bastante evidenciada en la ola de las reformas educativas que tuvieron lugar a partir de los años noventa en los países latinoamericanos, se produjo un discurso que pone en evidencia a los profesores como importantes protagonistas de la mejora educativa –caracterizándolos como los responsables del aprendizaje–, a la vez que los descalifica por medio de la demostración de que los bajos rendimientos se relacionan directamente con las capacidades para enseñar de los docentes.

La centralidad atribuida a los profesores en ese sentido ha dado como resultado una mayor valoración de la formación docente como una estrategia de cambio. Especialmente la formación a lo largo de la vida. Se estimula la participación de los docentes en procesos de formación por iniciativa propia o por la de grupos y redes, en particular la formación en servicio, mediante modelos que tengan en cuenta el trabajo participativo, la reflexión y el debate. Se presentan programas de desarrollo profesional como innovación, variando los modelos y estrategias: colaborativo (redes de profesores); participativo, basado en la investigación de la propia práctica docente; continuo, flexible y adaptado.

El desarrollo profesional surge como un imperativo, la necesidad de los profesores de buscar de forma continua mejoras en su desempeño y en su actuación. El desarrollo profesional, tomado como un modelo estratégico de formación, asume el lugar de "una nueva cultura profesional, forjada en los valores de la colaboración y del progreso social, considerado como transformación educativa y social" (Ramalho, 2004, p. 65). A pesar de que en algunos casos la noción de desarrollo profesional esté asociada con la posibilidad de progreso en la vida profesional, considerando otros factores aparte de la formación continuada: salario, condiciones de trabajo, etc., el peso atribuido a la formación es preponderante. Se observa un fuerte acento de la literatura específica en la noción de formación como condición de tal desarrollo, como un proyecto colectivo, colaborativo y crítico-reflexivo, en el cual el desarrollo profesional es al mismo tiempo desarrollo institucional. Se presenta la formación continuada como sinónimo de desarrollo profesional a lo largo de la vida, único factor capaz de justificar y poner en movimiento los otros componentes que conducen a la profesionalización. De este modo, la construcción de la profesión docente estaría determinada sobre todo por la formación concebida como la posibilidad de aprendizaje permanente. Se trata de un enfoque, en general normativo, que establece el desarrollo profesional e institucional como caras de la misma moneda y que atribuye a la conciencia del profesional la posibilidad de un cambio ético en la educación. Los profesores son en última instancia los responsables de su desarrollo profesional, que se ha de tomar como un deber y una obligación para la mejora de la educación en general.

Las reformas educativas que tuvieron lugar en las últimas dos décadas en los países latinoamericanos tuvieron como centro al profesor. Fueron reformas orientadas por la necesidad de expansión de la atención educativa sin que muchas veces aumentasen en la misma proporción las inversiones en educación. Esa expansión estuvo dirigida a los más pobres, aquellos que hasta los años noventa aún no tenían asegurado el derecho a la educación básica. En este sentido, las reformas más recientes han generado una significativa estandarización del trabajo escolar, expresada en la utilización de libros y materiales didácticos, seleccionados y distribuidos centralmente; y en los exámenes nacionales y externos de evaluación, que acabaron por determinar los currículos. Tales procedimientos provocaron una reestructuración del trabajo pedagógico. Unida a estos factores, la expansión escolar ha determinado la ampliación del magisterio, en lo que a números se refiere, lo que nos permite afirmar que hoy día los docentes representan una categoría profesional más significativa que hace dos décadas.

Estas reformas terminaron alcanzando su fin de expandir la escolaridad a costa de reducir la democratización de la educación a la masificación de la enseñanza. En ese sentido, no solo los alumnos pobres han llegado a la escuela, sino que los profesores, que cada vez se contratan en mayor número, también presentan condiciones socioeconómicas desfavorables, lo que repercute sobre su cultura y su cualificación profesional[1]. La ausencia de capacitación profesional adecuada

[1] Birgin (2000), Tenti Fanfani (2005), CNTE (2003).

y de una habilitación en nivel superior pasa a ser una constante en las escuelas públicas, principalmente en aquellas situadas en las regiones más distantes de los grandes centros urbanos.

A esos profesores es a los que se les llama para redefinir sus prácticas con relación a sus saberes, a los que se los convoca para comprometerse con la escuela para enseñar mejor a sus alumnos, como si el bajo rendimiento escolar fuese el resultado de la desmotivación y de la falta de compromiso de los docentes con su trabajo, como si dependiese tan solo de su voluntad el éxito escolar y, por consiguiente, el éxito social de los alumnos. Investigaciones realizadas con profesores en ese contexto han evidenciado sentimientos de impotencia, de inseguridad, de incapacidad, una sensación generalizada de baja autoestima en esos colectivos[2]. El sentimiento constante es de deuda, de que no se tienen los conocimientos necesarios, de que les falta profesionalidad para enfrentarse a su trabajo.

Así pues, la definición de la profesionalización se manifiesta como algo independiente de la experiencia, de la práctica concreta. Se trata de una profesionalización ideal que encuentra resonancia en los deseos de esos trabajadores que, inmersos en condiciones de trabajo y de vida precarias, buscan en una literatura normativa y prescriptiva fórmulas mágicas o modelos y estrategias de desarrollo profesional. Para Perrenoud (2002), la formación es el camino a la profesionalización, pues es esta la que permitirá el desarrollo de la capacidad reflexiva de estos profesionales. El apelo del autor a la noción de competencia como la capacidad del profesional para enfrentarse de forma práctica, segura y dinámica a las nuevas exigencias que se le presentan en el trabajo tropieza con las condiciones objetivas de ese trabajo y de esos trabajadores. La noción de competencias está íntimamente ligada a la capacidad que los individuos tienen para adecuarse a nuevas situaciones y para resolver los problemas que puedan encontrar en su realidad de trabajo. Pero al mismo tiempo esta noción conlleva la idea de obtención de éxito, de eficiencia, de competencia. Tal noción está centrada en la búsqueda de movilización de las subjetividades de los profesores, de su implicación y compromiso con los objetivos de la escuela, con las demandas de la comunidad y del sistema y con las carencias de los alumnos. La eficacia de estos modelos de reforma parece depositar una gran confianza en el desempeño del cuerpo docente: el éxito o el fracaso de las políticas en curso pasa a depender del profesor. Los modelos adoptados de organización del trabajo y gestión de la escuela enfatizan la flexibilidad, la versatilidad, la interdisciplinaridad que exige el trabajo colectivo y la colaboración entre los pares. Sin embargo, las condiciones objetivas de trabajo y de los profesionales no han contribuido en el éxito de esos modelos.

La formación pasa a ser una estrategia defensiva para los profesores que, por no conseguir responder de forma satisfactoria a los desafíos de su práctica cotidiana, pueden estar atribuyendo a su poca capacitación la razón de su fracaso. En el caso del magisterio, esa sensación es aún más reforzada por la propia naturaleza de su trabajo: lo que da valor a un profesor es exactamente el conocimiento que posee y que consigue transmitir. Tal sentimiento quizá explique tanto malestar[3] manifestado por los profesores, porque precisan saber cada vez más y porque les faltan cursos y programas de cualificación; razón de tantas demandas pautadas por los sindicatos de trabajadores docentes para unas mayores inversiones en formación.

[2] Oliveira (2006), Codo (2006), Martínez (2003), Assunção (2003), Lessard y Tardif (2004).

[3] Sobre el malestar docente, ver: Esteve (1993, 1999), Codo (2006), Martínez (2003).

LA FORMACIÓN COMO ESTRATEGIA DEFENSIVA FRENTE A LA DESPROFESIONALIZACIÓN

El profesor, ante las diversas funciones que la escuela pública asume, tiene que desempeñar roles que van más allá de su formación. Muchas veces se obliga a esos profesionales a desempeñar funciones como la de agente público, asistente social, enfermero o psicólogo, entre otras. Tales exigencias contribuyen a un sentimiento de desprofesionalización, de pérdida de identidad profesional. Esta situación es aún más reforzada por las estrategias de gestión ocasionadas por las reformas más recientes.

Los modelos de gestión descentralizada que implican una mayor autonomía a la escuela, atribuyendo a esta una mayor posibilidad de abrirse a la comunidad y a la sociedad en general, han representado en algunos casos una amenaza a la profesionalización adquirida por los docentes. La apertura de los centros educativos a los voluntarios, las variadas campañas a favor de una educación para todos, que apelan a una implicación de toda la sociedad en la búsqueda de una mejora del desempeño educativo, han contribuido a la desprofesionalización del espacio escolar, ya que legitiman la participación de personas legas en la realización del trabajo educativo a la vez que desautorizan a los docentes como profesionales poseedores de un saber propio y específico de un grupo profesional. La autonomía y el control sobre el reclutamiento, la formación, los títulos y el monopolio de aquellos que ejercerán determinada profesión son prerrogativas de poder con las que cuentan las profesiones establecidas y reglamentadas.

Se observa también que los profesores han reaccionado con gran indignación a los cambios que se les han impuesto (imponen) por medio de la actuación de expertos que no son del área de la educación. La alianza entre los reformadores y gestores y los considerados expertos en cuestiones educativas, pero que no están en el día a día de la escuela, hacen que los profesores sientan que su experiencia y su saber práctico no han tenido importancia y que por eso no se les consulta sobre los cambios propuestos, como "si les faltara el profesionalismo necesario para dirigir su trabajo. Esto produce una erosión de su imagen profesional" (González Torres, 2003).

Otro factor que da origen a algunas resistencias por parte de los profesores son las innovaciones constantes en materia educativa, que tienden a desautorizar rutinas establecidas de trabajo en pro de nuevas formas de organización escolar, incluyendo nuevos métodos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje. Rodrigues (2002, p. 42) observa que en la ideología de la profesionalidad está presente la posibilidad de que el conocimiento sea manipulado y modificado "con el fin de servir mejor a las necesidades de los miembros de la profesión, como medio de defensa, exclusividad y autoperpetuación, ante amenazas de innovación y racionalización de tareas y ocupación, y también como instrumento en las luchas entre grupos ocupacionales que se disputan una misma área".

Las innovaciones en materia educativa han sido frecuentes y se presentan muchas veces como una propuesta de modernización pedagógica y administrativa para las escuelas. Nóvoa (2000) observa que los docentes presentan un carácter refractario a los cambios. Según el autor, cada profesor "tiene su propia manera de organizar las clases, de moverse en el aula, de dirigirse a los alumnos, de utilizar los medios pedagógicos; un modo que constituye una segunda piel profesional" (Nóvoa, 2000, p. 16). Para el autor, los maestros son un grupo profesional que presenta una característica ambigua en este sentido, a la que denomina "rigidez y plasticidad", pues al mismo tiempo en que son particularmente sensibles al efecto de la moda resisten a esta.

En ese contexto, la descalificación sufrida por los profesores en los procesos de reforma, que tienden a retirar su autonomía, entendida como condición para organizar sus actividades como les conviene e incluso para participar en la concepción y organización de su trabajo, unida a otros factores de desvalorización, además de los ya mencionados, tales como bajos salarios y planes de carrera obsoletos, contribuyen a fortalecer la sensación de malestar y de vulnerabilidad profesional de los profesores. Por otro lado, las innovaciones en materia educativa y los cambios en la organización y gestión escolar derivadas de las reformas más recientes dan como resultado una reestructuración del trabajo docente que impone exigencias de adecuación y adaptación a los profesores. El trabajo docente tiene su escopo cada vez más ampliado y ya no puede ser definido únicamente como una actividad en el aula o una actividad de enseñanza. Este trabajo ahora comprende la gestión de la escuela, en lo que se refiere a la dedicación de los profesores a la planificación, a la elaboración de proyectos y a la discusión colectiva del currículo y de la evaluación. En este sentido es comprensible que se desarrollen nuevas estrategias de trabajo y que la formación de los profesores tienda a estar cada vez más asentada en un carácter colectivo que en uno individual.

Al mismo tiempo en que la literatura específica sobre el trabajo discute el cambio en el perfil de la fuerza de trabajo y las nuevas exigencias de formación, que apuntan al desarrollo de habilidades cognitivas y comportamentales en sustitución de los modelos de cualificación calcados en el entrenamiento y en la especialización, se observa un movimiento similar en el contexto escolar. La constatación de que los cambios más recientes en la organización escolar han señalado una mayor flexibilidad, tanto en las estructuras curriculares como en los procesos de evaluación, corroboran la idea de que estamos ante unos modelos nuevos de organización del trabajo escolar, que exigen también de los profesores que estos trabajen de un modo más colectivo, colaborativo y en conjunto.

EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LAS NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR: EL DESAFÍO DE LOS DOCENTES

El modelo de descentralización adoptado por las políticas educativas más recientes contiene una paradoja. Al mismo tiempo que se observa la ampliación de mecanismos capaces de atribuir una mayor autonomía a los establecimientos escolares, centrada en el fortalecimiento local en lo que a la gestión se refiere, también se percibe el desarrollo de estrategias de control y regulación de esas políticas. El modelo de autonomía que se observa está centrado en una mayor responsabilización de los implicados, que tienen que responder cada vez más por lo que hacen, por cómo lo hacen y para qué lo hacen. De este modo, aumenta la responsabilidad de los trabajadores docentes sobre el éxito de los alumnos, ampliando los radios de acción y competencia de estos profesionales. El desempeño de los alumnos pasa a ser algo exhaustivamente mensurado, evaluado sistemáticamente por instrumentos que no son elaborados en el contexto escolar. Del mismo modo, son muchas las demandas que llegan a estos trabajadores como pruebas y exigencias de su competencia para poder responder a las prescripciones de orden presupuestarias, jurídicas, pedagógicas y políticas.

El control ejercido sobre el trabajo docente, principalmente sobre el de los profesores, se ha realizado a través de formas cada vez más sutiles y sofisticadas por parte de la gestión de los sistemas de enseñanza: las tecnologías pedagógicas, los libros didácticos, los calendarios, los horarios y las diversas modalidades de supervisión de su tiempo y trabajo. El profesor responde a instancias je-

rárquicas de gestión y también a presiones internas por parte de la dirección y coordinación de la escuela, además del control ejercido por los padres de los alumnos. Tales mecanismos de control muchas veces establecen los criterios para la evaluación del desempeño institucional e individual de los docentes. Los resultados de las evaluaciones en algunos casos tienden a determinar los salarios, los progresos en la carrera, la intervención para corregir desvíos funcionales e incluso la reducción de personal.

El incremento de tareas, proyectos, actividades, disciplinas, contenidos, carga horaria y programas, el excesivo número de alumnos en el aula –sumados a los varios grupos y turnos– contribuyen a un cuadro de mayor agotamiento y a un aumento en los procesos de enfermedad en los profesores. Los maestros, inmersos en ese contexto, encuentran dificultades para conseguir las condiciones y el ambiente que les permitan reflexionar sobre el sentido y el desarrollo de su práctica, y elaborar de forma crítica su experiencia.

En este sentido, la ampliación de la acción del profesional docente, que se observa en sus nuevos roles de decisión y participación en la gestión del centro educativo, apunta al aumento de funciones administrativas. El profesor posee tantas tareas diferentes que cumplir y tantas decisiones administrativas que tomar que su trabajo como profesor en el aula, con los alumnos, queda en algunos casos perjudicado. En investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano[4] se observa la situación funcional de los profesores: sus salarios, el tiempo de trabajo, la ausencia de inversiones en capacitación profesional, la pérdida de sus derechos, la flexibilización en las relaciones de trabajo, el excesivo número de alumnos por profesor, lo que ha conducido al deterioro de las condiciones laborales. Las oportunidades de desarrollo profesional en este contexto son escasas.

Feldfeber e Imen (2003), basándose en la realidad argentina, observan que las propuestas de cambio para la formación docente, centradas en la idea de la profesionalización, figuran entre los nuevos mecanismos de regulación social establecidos por el Estado que, al mismo tiempo que los interpelan como profesionales, también establecen mecanismos que limitan la posibilidad de ejercicio autónomo de la profesión sometiéndolos a la lógica tecnocrática y a la instrumentalización del único modelo de reforma.

Así pues, los trabajadores docentes se ven forzados a dominar prácticas y saberes que antes no se les exigían para el ejercicio de sus funciones y muchas veces reciben tales exigencias como resultado del avance de la autonomía y de la democratización de la escuela y de su trabajo, como una innovación. Los profesores, en este contexto, pasan a participar más activamente de todos los espacios de la escuela: en la gestión, en la planificación, en la disciplina y en la política, entre otras actividades. Amplían su radio de acción y engendran cambios en su propio perfil profesional. Según Lessard (2006), tales exigencias son coherentes con la nueva regulación educativa; ya no se trata de reivindicar autonomía contra la organización, sino de asumir la autonomía, la cooperación y la prestación de cuentas que impone la organización.

Tal autonomía es distinta de aquella exigida por los trabajadores docentes, organizados en sus asociaciones y sindicatos. La autonomía que buscaban los profesores se refería, sobre todo, a la libertad para organizar su trabajo y administrar su tiempo, es decir, a tener un mayor control

[4] Tenti Fanfani (2005), Oliveira (2006).

sobre el proceso del trabajo y a obtener un mejor estatus profesional. Para lograr esa autonomía era necesaria, sin duda, una mayor autonomía de la institución escolar y una mayor libertad de autoorganización. Así, la autonomía corporativa dependía necesariamente de la autonomía institucional de la escuela, aunque fuese una autonomía relativa, sabiendo que la escuela está insertada en un sistema y que los docentes luchan de forma ambigua por adquirir una mayor autonomía, del mismo modo que esperan preservar su condición de funcionarios públicos, estatutarios, con derechos y garantías. La contrapartida de la autonomía de los trabajadores docentes es la autonomía de la escuela, pero esta implica también aumentar el poder de los otros segmentos que participan en la comunidad escolar. De este modo, a medida que los trabajadores docentes adquieren una mayor autonomía, lo mismo ocurre con los alumnos, con los padres de los alumnos y con la comunidad en su entorno, lo que refleja un campo de tensión y conflicto que cotidianamente está presente en la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Los señalamientos realizados a lo largo de este texto nos llevan a cuestionar las condiciones de trabajo de los profesionales docentes y a analizar cómo los cambios más recientes vividos en la realidad escolar en distintos contextos nacionales van configurando nuevas condiciones. Son muchos los efectos producidos por esas reformulaciones en el trabajo docente, sobre todo si constatamos que las alteraciones en los roles atribuidos al profesor y en las orientaciones para sus prácticas no corresponden a los cambios en las condiciones objetivas de trabajo. Al analizar las condiciones de trabajo en los centros educativos se percibe una gran contradicción: por un lado, se exige a los docentes la actualización, disposición y adaptación para enfrentarse y adecuarse a los cambios implementados y un mayor desarrollo profesional; por otro lado, no se les proporcionan las condiciones para que eso se haga efectivo. La ausencia de un ambiente de trabajo adecuado, de unas condiciones materiales de trabajo y de la disponibilidad de materiales pedagógicos, por ejemplo, comprometen el éxito de ese trabajo. Estas cuestiones evidencian un distanciamiento entre las exigencias expresadas en las prescripciones y las verdaderas condiciones de trabajo que se ofrecen.

Se sitúa a los docentes ante una necesidad imperiosa de cambio que amplía su campo de actuación, y se exige de ellos un mayor compromiso con la escuela y con los resultados que se espera de esta. Pérez Gómez (1997), discutiendo los factores que se vienen considerando indispensables para la eficacia de la escuela, demuestra que estos son en general triviales y cuestionables. Para el autor, el concepto de eficacia es extremamente limitado y restringido, hace referencia por lo general al desarrollo de la lectura y de la escritura, de las matemáticas, de la adquisición de una cultura enciclopédica. El énfasis en pruebas de adquisiciones de conocimientos estandarizados suscita cuestiones sobre para quién y en interés de quién debe ser eficaz la escuela. Para esto, la búsqueda de la eficiencia, por encima de cualquier otra consideración, desvirtúa o altera el concepto de cultura que se trabaja en cada centro educativo, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social.

En este contexto, discutir el significado atribuido al concepto de desarrollo profesional parece indispensable, sobre todo por la carga que se atribuye a la formación como el medio y la estrategia para poder obtener la mejora deseada. El presente y el futuro de los docentes dependen, sin duda, de las revisiones en sus estrategias formativas y en sus expectativas y formas de organización y constitución profesional. Sin embargo, si las condiciones de trabajo no acompañan a los cambios

implementados, algunos efectos producidos por estos: tales como la ansiedad, la insatisfacción y el rechazo a las nuevas formas de organización, pueden agravarse, provocando los conflictos y las resistencias individuales o colectivas que se reflejan en el contexto escolar, o incluso pueden causar otras heridas menos visibles, pero que pueden poner en peligro la función social de la escuela en la actualidad.

El proceso de inserción a la docencia

Carlos E. Beca e Ingrid Boerr

EL DIFÍCIL COMIENZO

Cuando se comienza a desarrollar una actividad laboral, más aún cuando esta se realiza por primera vez, se vive un período particularmente difícil. En esta etapa se mezclan las expectativas, las ilusiones y las esperanzas con los desconciertos, el desánimo, el desaliento y la desilusión.

Los comienzos en la profesión docente son igualmente difíciles, porque a todo lo anterior se le agregan otros aspectos: las connotaciones que tiene trabajar con personas, siendo el objetivo del ejercicio profesional producir transformación en ellas; la carga emotiva que implica ejercer una profesión que le otorga importancia relevante a la vocación; el significado que representa para el docente novel incorporarse al ejercicio de una profesión a la que se le asigna un rol social destacado, en particular en tiempos como los actuales en los que la educación vive momentos de cambio y redefiniciones.

El conjunto de los elementos antes mencionados hace que, además de la responsabilidad del nuevo ejercicio, se añada un grado de tensión mayor que en los inicios de otras actividades profesionales.

Las formas como se enfrenta esta tensión son variadas, dependen en gran parte del contexto escolar en que se inserta el joven profesor, pero también de sus características personales.

Con frecuencia, el docente busca adaptarse al medio de la escuela a la que se incorpora, intentando asimilar las conductas de sus colegas mayores con el fin de ser aceptado. Sin embargo, esa búsqueda de adaptación puede implicarle al joven profesor severos conflictos personales al verse presionado en algunos casos a renunciar a ciertas convicciones, proyectos y sueños acerca de cómo él o ella imaginaban su rol docente. En consecuencia, el docente comienza a construir muchas veces una identidad profesional que siente distinta a su propio ser y a sus valores, generando en él o ella una fuerte contradicción personal.

Una forma de resolver esta situación puede ser intentar el traslado a otro establecimiento educacional donde crea posible sintonizar mejor con el equipo docente y directivo, búsqueda en la que puede o no tener éxito.

Puede ser también que, si encuentra otras alternativas profesionales atractivas, abandone la docencia. Es probable que, aunque esta situación no ocurra de manera masiva, se presente especialmente entre profesores promisorios por su formación, creatividad y compromiso quienes, debido a sus capacidades y dependiendo de sus especialidades, tienen mayores opciones en otros campos laborales.

Tempranamente, el nuevo profesor construye una identidad profesional. Las primeras experiencias de "ser" docente marcan el resto de la vida profesional. De allí la necesidad de ayudarle en este proceso con el fin de que sea consistente con las competencias y valores que la sociedad le establece: altos niveles de responsabilidad, compromiso ético, autonomía, capacidad para trabajar en equipo, disposición al aprendizaje, actitud reflexiva y adaptabilidad a los cambios.

A pesar de existir consenso en la complejidad de este proceso, en lo que puede significar para la proyección de los profesores y para la profesión docente en general, son escasas las experiencias sistemáticas de inducción o apoyo a la inserción de los profesores principiantes.

No obstante, la demanda existe en el sentir de los docentes iniciales. Ellos expresan de una u otra forma su inquietud por lograr dominar "los secretos del oficio", aquellos que permiten a los profesores experimentados lograr el "control de la clase", es decir, ser capaces de estar atentos a las necesidades de todos sus alumnos al mismo tiempo; de flexibilizar los métodos y las actividades para que todos los estudiantes puedan participar; de mantener disciplina; de utilizar el tiempo eficientemente de manera que alcance para realizar lo planificado; de atender a lo emergente y no perder el foco en el objetivo propuesto.

También tienen dudas de cómo establecer una relación con los demás profesores y con los padres de los alumnos. En especial en este ámbito se presenta una inseguridad de cómo relacionarse con ellos y cómo integrarlos a las actividades de enseñanza, especialmente a aquellos más ausentes o críticos a su labor.

Por otra parte, les resulta difícil generar su propia opinión respecto de lo que pasa en la escuela sin contaminarla con los prejuicios relacionados con su propia historia escolar o con la influencia proveniente de las historias de vida de los colegas.

No pocas veces a los profesores principiantes se les asignan cursos de especial dificultad, que otros profesores no quieren asumir, pudiendo constituirse esto en otro factor de riesgo de deserción temprana de la profesión.

Con frecuencia, los jóvenes profesores deben asumir responsabilidades que no concuerdan con su formación, experimentan dificultades para enfrentar la diversidad de los alumnos y altas cargas docentes (Avalos y Aylwin, 2007). Temas como el manejo de la disciplina en el aula resultan especialmente complejos para los docentes noveles y muy difíciles de aprender a dominar durante el proceso formativo inicial.

Durante este período, los profesores principiantes deben: adquirir conocimientos sobre sus estudiantes, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza, conocer la institución educativa en la que se insertan, la historia de este grupo humano y profesional, los roles explícitos y no explícitos de sus miembros, el estilo de comunicación entre ellos, las reglas y normas que los rigen, el contexto social y cultural donde se inserta la escuela, entre otros.

Deben, por otra parte, aprender a aplicar todos los aprendizajes teóricos y prácticos de la etapa de formación al contexto real de los alumnos y de la escuela o liceo donde empiezan a ejercer la profesión. En el terreno emocional, esto significa ajustar las expectativas que se han hecho de cómo van a responder los alumnos a sus intervenciones, cómo van a relacionarse con la comunidad de padres y compañeros de trabajo. Deben aprender a reconocer los éxitos y los fracasos de sus acciones y ser capaces de modificar lo necesario.

Mirado el proceso desde el punto de vista del sistema educativo, los peligros de una inadecuada inserción de los profesores noveles son de consideración: se trata de la posible pérdida del aporte innovador y crítico de un docente joven, quien puede renunciar a realizarlo si no se le estimula para ello.

En consecuencia no se produce la necesaria renovación de los equipos docentes, sino la reproducción de prácticas tradicionales asumidas por profesores que, aunque de menor edad, asumen las mismas viejas prácticas. Consecuentemente, niños y adolescentes de hoy pierden oportunidades de una enseñanza renovada y más cercana a su realidad e intereses.

CONTEXTOS DEL INGRESO A LA DOCENCIA

Los profesores novatos ingresan al sistema de acuerdo a las modalidades establecidas en cada país. En algunos se accede a los puestos de trabajo por simple nominación o contrato, en otros, mediante concursos de antecedentes o incluyendo también pruebas, entrevistas u otros instrumentos.

Desde el punto de vista de la situación que enfrenta el profesor novel, una diferencia importante está determinada por la incorporación a escuelas urbanas o rurales. En las primeras, generalmente hay mayor contingente de docentes y las escuelas tienen más posibilidades de relacionarse con otras de su entorno geográfico, así como mayor contacto de los principiantes con otros docentes. En cambio, las escuelas rurales tienen pocos profesores, lo más común es que sean profesores únicos y aislados geográficamente, lo que hace presumir que un docente en estos casos no recibe ningún tipo de apoyo en su proceso de inserción.

Las características propias del establecimiento educativo al que se ingresa marca asimismo una diferencia fundamental. Será diferente sin duda ingresar en una escuela pública que en una particular y, en este caso, será también diferente si se trata de una escuela religiosa o laica, con o sin fines de lucro. En definitiva, la diferencia la marca la existencia o no de un proyecto educativo real y consistente. Cuando existe tal proyecto, el centro educativo se preocupa de que los nuevos docentes se integren plenamente en él, mientras que en el caso contrario gravitan más las creencias personales de los directivos o líderes pedagógicos.

Ciertamente estas diferencias condicionan el diseño y la implementación de programas de apoyo a la inserción profesional.

Independientemente del tipo de escuela a la que se incorporen, los principiantes pueden vivir el proceso de inserción de distintas maneras:

- *Sin ningún tipo de acompañamiento:* significa resolver en forma solitaria las situaciones que se le presenten, disponiendo de pocas herramientas y con su exclusiva interpretación, sin tener oportunidad de contrastarla con algún otro miembro de la comunidad educativa a la que se integra.
- *Con el acompañamiento de algún otro docente:* con tiempo de permanencia en la escuela, quien le introduce en la cultura, dándole claves para que interprete lo que ocurre al interior de la comunidad y en su entorno, informándole acerca de los procedimientos, usos y costumbres, pero transmitiéndole también sus propios juicios o prejuicios.

- *Acompañado de manera intencionada:* situación que puede ser una práctica del propio establecimiento educacional que asigna la tarea a algún docente o directivo para que se encargue de acoger e introducir a los nuevos docentes en los estilos, valores y normas propios de la institución.

POLÍTICAS INTENCIONADAS DE APOYO A LA INSERCIÓN

El tema de la inserción preocupa a todos los sistemas educativos, pero no ha sido abordado suficientemente. Existe alto grado de consenso en la necesidad de llevar a cabo políticas de acompañamiento de los profesores novatos que refuercen su autonomía y desarrollen capacidades para indagar sobre la enseñanza y su propia práctica utilizando estándares para evaluar la calidad de su desempeño.

La idea de que es necesario diseñar dispositivos organizados para el proceso de inserción, de manera que los profesores novatos logren insertarse y desarrollarse adecuadamente, ha sido asumida en muchos países, especialmente en aquellos de mayor desarrollo educativo.

Es necesario distinguir la práctica durante el período de formación inicial de los primeros años de ejercicio. En el primer caso, se trata generalmente de una práctica ocasional, dirigida, supervisada y observada donde la responsabilidad reside en el docente a cargo del curso. En el segundo caso, el profesor novel asume toda la responsabilidad de planificar y ejecutar las tareas docentes y responder por los aprendizajes logrados. Por lo tanto, el profesional a cargo del acompañamiento de docentes en ejercicio requiere de herramientas diferentes a las de los profesores guías de práctica profesional que están insertos en los programas de formación inicial.

El resultado esperado de las políticas de apoyo a la inserción profesional es aprovechar al máximo las potencialidades de los nuevos docentes y abrir las puertas de los centros educativos para recibir sus nuevas ideas. Del mismo modo, lograr que los nuevos maestros conserven sus esperanzas y su voluntad de trabajar de acuerdo a lo que entienden que es el sentido de su misión profesional. Es muy probable que la gran mayoría de los educadores de la región compartan y aspiren a ser consecuentes con lo afirmado por Gabriela Mistral: “Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela ¿dónde podrán exigirse estas cosas?” (Quezada, 1997).

MODALIDADES Y ESTRATEGIAS DE INDUCCIÓN

Existen diferentes modalidades y estrategias para abordar el apoyo a los profesores noveles. Algunas de ellas priorizan el rol de las instituciones formadoras, que se hacen cargo de sus egresados mediante un seguimiento a su práctica de los primeros años. Ello tiene ventajas importantes, pues se logra establecer un puente entre formación inicial y ejercicio profesional, otorgando continuidad al proceso formativo, sin embargo, presenta limitaciones si no se asocia efectivamente al trabajo docente en la escuela donde el docente se inserta.

Por ello, aunque la intervención de instituciones formadoras enriquece el proceso, en definitiva el trabajo desde la escuela es ineludible.

En este contexto se inserta el concepto de mentoría, entendida como la acción intencionada y sistemática de orientación y acompañamiento al profesor novato durante el proceso de transición entre la formación y el empleo.

Las mentorías se pueden diseñar de maneras más o menos estructuradas, se pueden desarrollar de manera presencial o virtual, con las ventajas y desventajas que esto representa, y según diferentes autores se pueden analizar desde distintos aspectos. Feiman-Nemser y Parker (1993) describen tres tipos o estilos de mentoría:

1. Mentores como *guías locales*, cuyo principal objetivo es ayudar a los nuevos profesores a integrarse en el sistema.

2. Mentores como *compañeros educacionales*, que incluyen el objetivo anterior y agregan como objetivo el preocuparse por metas profesionales de más largo plazo.

3. Mentores como *agentes de cambio cultural*, cuyo objetivo es romper con el aislamiento propio de los profesores al construir redes entre diferentes mentores y novatos que les permitan ayudarse mutuamente.

Mayor (1997) señala que, cuando el proceso formativo considera la experiencia docente que ofrece vías de mejora no solamente para los principiantes, sino de igual manera para los profesores con experiencia, el desarrollo profesional que allí se vive tiene características de "supervisión clínica". Este tipo de supervisión tiende a darse más en la formación inicial y supone dirigir el desarrollo profesional de aquellos que se inician e implica procesos de asesoramiento basados en la mejora. En este proceso cobra mucha importancia la definición de los conceptos de cooperación entre profesores, el papel del profesor en formación y el del supervisor.

La modalidad de mentoría en la escuela supone un proceso que se desarrolla entre un mentor, especialmente preparado para cumplir con este rol, y un profesor sin experiencia, con el objetivo de promover su desarrollo profesional en el contexto particular de la escuela, lo que implica una relación sistemática y formal con los equipos de la escuela. Esta modalidad es considerada más apropiada en la mayoría de los países que están en procesos de discusión o de experimentación de un sistema de apoyo a la inserción.

En Chile, tomando como referencia experiencias de otros países, se vienen desarrollando desde hace tres años experiencias piloto de formación de mentores y prácticas de inducción.

El Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en conjunto con la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Católica de Valparaíso, han elaborado diseños para la formación de mentores y realizado experiencias prácticas de mentoría.

En este mismo contexto, la OEI, en coordinación con el CPEIP, está desarrollando el Proyecto de Implementación de un Modelo Innovador de Mentoría en las regiones de La Araucanía y Valparaíso, en el cual mentores ya formados y otros en período de práctica han realizado el acompañamiento a profesores principiantes de educación básica y preescolar. Este proyecto incluye un estudio que indaga acerca de la relación que se establece entre los mentores y los principiantes.

Paralelamente, el Programa Inglés Abrepuertas[1] ha incursionado en la formación de mentores para el acompañamiento del ingreso de los profesores novatos de inglés y desarrolla en la actualidad proyectos piloto en seis comunas de distintas regiones del país.

[1] El Programa Inglés Abrepuertas se crea en el año 2003 con el objetivo de que los estudiantes alcancen estándares internacionales en el aprendizaje del idioma.

De este modo, en Chile se avanza en la implementación de un sistema nacional de inducción inserto en el Programa Red de Maestros de Maestros[2] del CPEIP.

Los profesores integrantes de la red que opten por la función de mentoría recibirán una formación especializada, a cargo de universidades con especialización en la materia, que les permitirá cumplir su rol.

El trabajo del mentor, en la experiencia chilena, considera dos aspectos como los fundamentales a desarrollar con el principiante: el trabajo al interior de la escuela y la vinculación con otras comunidades de docentes.

En Argentina, se ha trabajado en una experiencia piloto en algunos establecimientos educacionales mediante un sistema de acompañamiento situado en la escuela con participación muy activa de los directores y en vinculación con el Instituto Superior de Formación Docente.

En Ecuador, el Ministerio de Educación desarrolla una propuesta para iniciar un sistema de inserción de los docentes principiantes. Actualmente se encuentran en estudio los aspectos legales, de factibilidad, definición de perfiles y modalidades de selección, entre otros.

En Brasil, se ha desarrollado un estudio sobre procesos de mentoría a distancia, a través del Portal de Profesores de la Universidad Federal de San Carlos[3], que consiste en un Programa de Mentoría *on-line* donde los mentores, profesores seleccionados y formados en aspectos específicos para desarrollar el rol de mentores y en informática e Internet, realizan un acompañamiento a docentes en sus primeros años de ejercicio por un lapso comprendido entre seis meses y dos años.

LA FIGURA DEL MENTOR, SU FORMACIÓN Y SU ROL

El apoyo que brinda el mentor a un docente novel es una tarea de alta complejidad. No es solo una cuestión de escuchar al principiante respecto de sus problemas e interrogantes y darle algunos consejos desde la experiencia.

Es necesario, en primer lugar, generar una relación de confianza que se construye mediante un proceso que puede llevar tiempo. El docente novel debe despejar temores de que el maestro experimentado pueda realizar una evaluación encubierta o formarse una imagen negativa sobre sus capacidades que luego pueda difundir e instalar en la escuela.

En segundo término, es necesario que el joven profesor despliegue sus capacidades de reflexión crítica sobre su práctica logrando analizar su trabajo y estar dispuesto a buscar constantemente nuevas soluciones. Es necesario que el apoyo del mentor evite coartar la creatividad y originalidad que presente el nuevo educador.

En tercer lugar, el docente novel debe ser motivado a superar el aislamiento a que conduce naturalmente la labor docente en el aula y abrirse al trabajo colectivo y de cooperación entre docentes.

---

[2] La Red Maestros de Maestros es un programa del Ministerio de Educación que está integrado por docentes seleccionados por sus competencias de trabajo con otros docentes y cuyo objetivo es apoyar a docentes de aula.

[3] http://www.portaldosprofessores.ufscar.br.

El mentor debe contribuir a generar actitudes de respeto por el conocimiento y experiencia de sus pares, pero al mismo tiempo desarrollar la capacidad de tomar distancia de esas mismas prácticas para poder mirarlas críticamente.

Dadas estas y otras complejidades del trabajo entre el mentor y el profesor ingresante, es indispensable que el mentor pase por un proceso formativo respecto de esta tarea. Es sin duda un requisito fundamental que el mentor sea un docente legitimado por sus buenas prácticas de enseñanza y que haya cumplido cierta trayectoria profesional (seis a diez años de experiencia). Sin embargo, esta condición es necesaria, pero no suficiente.

Existe un conjunto de habilidades y actitudes necesarias para la labor de mentoría que precisan ser desarrolladas. Entre ellas cabe mencionar la capacidad de escucha y de acogida, la capacidad de observar las clases y de analizarlas en conjunto con el novel profesor, la apertura a las ideas y propuestas innovadoras, la disposición a ser observado y criticado en su práctica por el joven docente.

En países como Inglaterra, Singapur y Estados Unidos, la formación del mentor es una tarea compartida por las universidades y las escuelas, forman a profesores destacados en programas de corta duración y con acompañamiento de las instituciones formadoras. Israel, en cambio, forma a sus mentores en magísteres que duran dos años.

LAS TAREAS DEL MENTOR

En general, las principales tareas que se le asignan al mentor, en todas las experiencias en curso y en las propuestas de futuro, son las siguientes:

- Recoger las demandas de los principiantes y, en conjunto, diseñar acciones formativas a partir de ellas, entendiendo que es un proceso en que el mentor orienta el análisis de las necesidades de apoyo del docente principiante para priorizar y establecer un plan de trabajo donde el protagonista es el principiante.
- Acompañar al novato en su proceso de inserción al contexto de una escuela específica, tomando en cuenta todos los elementos que caracterizan la institución, su proyecto educativo, su cultura escolar, las características de sus alumnos, padres y familias, así como el contexto geográfico, social y cultural.
- Observar clases y permitir que observen las suyas. Un elemento importante a compartir es el ejercicio directo: que el novato pueda mirar cómo el mentor u otros docentes desarrollan su labor pedagógica y a la vez sea observado para compartir entre ambos las observaciones y análisis de la práctica.
- Fomentar la reflexión y el pensamiento crítico. El trabajo del mentor debe orientar al principiante hacia la reflexión sobre su propio ejercicio para que esta práctica se convierta en una forma permanente de trabajo pedagógico que permita aprender de los errores.
- Diseñar y aplicar estrategias de intervención en el aula. En parte, esta es la adquisición del "oficio", ser capaz de relacionar la teoría con la práctica.
- Aprender a trabajar de manera colaborativa. Uno de los más importantes aspectos a desarrollar en la práctica profesional es que los docentes dejen la antigua práctica de trabajo solitario, especialmente porque la sociedad hoy exige formar personas para que se desarrollen en comunidad.

- Modificar creencias y hábitos. El mentor debe colaborar con el principiante en la construcción de nuevas creencias y hábitos a partir de su propio trabajo y revisar las creencias que provienen de su experiencia como estudiante.

- Desarrollar la interactividad del aprendizaje a través de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, fundamentales en los tiempos actuales y futuro.

Para desarrollar estas tareas, el mentor puede utilizar estrategias como las siguientes:

- *Observación de clases y reflexión*. La observación de clases por parte del mentor puede ser un componente importante del apoyo formativo, pero no es suficiente si no se desarrolla una capacidad de reflexión sobre esa práctica. Probablemente no es necesario observar muchas clases, pero sí importa la calidad de la observación y de la reflexión. El docente novel puede aprender considerablemente también de la observación que realice de clases del mentor o de otros profesores experimentados. Habría que considerar también la ventaja que puede tener la utilización de videos de clases, pues de este modo se pueden superar las limitaciones de tiempo y abrir la posibilidad de revisar nuevamente distintos momentos críticos de la clase.

- Una posibilidad interesante es la de *colaboración en la planificación de clases* para analizar posteriormente las distancias que se producen entre lo planificado y lo realizado, especialmente atendiendo a las circunstancias que motivan los cambios producidos, muchas veces necesarios para atender a la dinámica que se produce con los estudiantes.

- Realización de *talleres de profesores principiantes con mentores*. Esta modalidad permite ir más allá de una relación entre dos profesionales (mentor-principiante) posibilitando el aprendizaje surgido de una interacción grupal entre uno o más mentores y un grupo de docentes noveles que comparten experiencias similares, aunque sea en entornos diferentes.

Al definir las estrategias a seguir es importante constatar que un profesor novel se encuentra en condiciones altamente favorables para desarrollar una buena reflexión sobre su práctica atendiendo a su disposición para aprender, al dominio de elementos teóricos y a la cercanía con procesos reflexivos desarrollados durante su proceso formativo reciente.

Es importante que la reflexión sobre la práctica constituya un análisis riguroso que vaya más allá de ella misma y apunte a la construcción de conocimiento teórico. A través de esta reflexión es necesario desarrollar ciertas actitudes tales como: aceptar errores; concebir al error como inherente al aprendizaje; asumir riesgos y administrar incertezas (Charlier, 2001), que permiten adoptar criterios profesionales respecto de las reglas y rutinas establecidas en su escuela. De este modo, el joven docente puede contribuir a la innovación y al mejoramiento de las prácticas docentes alcanzando una mayor satisfacción profesional y personal.

LA INDUCCIÓN COMO FASE DEL DESARROLLO PROFESIONAL

El desarrollo profesional docente constituye un proceso continuo que comienza durante la formación inicial y se prolonga a través de toda la vida profesional, en la que el aprendizaje permanente es una necesidad ineludible, más aún en la sociedad del conocimiento. Pero dentro de ese continuo sin duda existe un momento determinante de cambio marcado por el inicio de la actividad profesional. Por muy intensa y sistemática que sea la vivencia de las prácticas tempranas

y progresivas durante la formación inicial, asumir una responsabilidad docente en una escuela como responsable de un grupo de alumnos, en una determinada área de aprendizaje, constituye una situación enteramente distinta.

De allí la importancia del apoyo al profesor que vive esa nueva etapa de su desarrollo profesional. En esta perspectiva de continuidad, debemos asumir que el nuevo profesor que ingresa en una comunidad educativa no lo hace desde cero, es decir, no lo hace solamente provisto de un título o certificado que acredita su formación. Lo hace, en cambio, con una historia de vida y una trayectoria académica como estudiante. En consecuencia, el proceso de inducción en la relación del profesor novel con el mentor experto debe integrar como punto de partida esa trayectoria personal del docente principiante. En ese contexto es necesario tomar debida conciencia de sus aptitudes, creencias y valores y de la disposición personal y emocional con las que ese profesor novel enfrenta la tarea educativa. Es muy distinto un docente que ingresa con un alto nivel de confianza y seguridad y con una actitud innovadora y crítica a un docente que lo hace con temor y una predisposición personal a adaptarse pasivamente al medio con el fin de disminuir el riesgo de perder su lugar de trabajo en la escuela donde ingresó.

Asimismo, el proceso formativo de inducción ha de considerar el nivel de conocimientos y competencias que ha logrado dominar y desarrollar el profesor novel durante su formación inicial. De allí que sea indispensable establecer una comunicación fluida entre los mentores y los responsables de la formación inicial para disponer de un diagnóstico preciso en este ámbito. Dicho diagnóstico requiere considerar el conjunto de evaluaciones realizadas durante la formación inicial, tanto en materia de conocimientos adquiridos como de competencias demostradas a través de las prácticas. Si existen examinaciones nacionales habilitantes o procesos de certificación, es posible obtener desde allí información muy relevante. Sobre ese punto de partida puede constituirse un plan de trabajo pertinente a la situación propia del profesor novel.

Si consideramos el proceso de inducción como una fase inicial de la formación en servicio, de uno a dos años, entonces es preciso finalizarla con un diseño claro de la siguiente etapa, de tres a cinco años, de desarrollo profesional. Con la ayuda del mentor, el docente podrá identificar qué áreas de conocimiento necesita profundizar y qué competencias fortalecer para elevar su desempeño pedagógico. El mentor podrá asesorarlo también en determinar el tipo de ayudas que le pueden resultar más útiles, sean estas cursos de perfeccionamiento, posgrados, talleres de reflexión pedagógica, así como las instituciones o maestros experimentados que mejor pueden contribuir a su formación.

La etapa de inducción ha de constituirse de este modo en una etapa necesaria de la carrera profesional docente. Sabemos que en nuestros países existen diversos tipos de carrera docente. Algunas que solo indican las vías de incrementos salariales y otras que se orientan al desarrollo profesional. En la perspectiva de alcanzar una educación de calidad es a este último tipo al que debiéramos aspirar. Una carrera profesional docente orientada a favorecer el desarrollo profesional supone contemplar la inducción como un elemento necesario. En este sentido hay opciones distintas que están condicionadas a las legislaciones de los diferentes países. En muchos casos, la inducción termina con una evaluación de las competencias docentes que da origen a una habilitación para el ejercicio profesional o la incorporación a un registro docente. Otra opción es la de otorgar a la inducción un carácter solamente formativo, eventualmente compatible con otras instancias de evaluación del desempeño existentes a lo largo de la carrera profesional. En Chile, por ejemplo,

el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores están trabajando en la construcción de una nueva carrera profesional en la que se considera la inducción de acuerdo a esta última acepción.

CONDICIONES PARA ESTABLECER UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN

Una cuestión a resolver es el nivel o ámbito institucional donde se pretende instalar un programa de apoyo a la inserción de los docentes noveles.

Un primer espacio, absolutamente necesario, es el del centro educativo, que debe tener una política para la incorporación de nuevos profesores, convirtiendo esta situación, cuando se produzca, en una gran oportunidad de renovación de ideas y energías.

Luego, los niveles locales, regionales o estaduales, según las distintas realidades nacionales, constituyen un ámbito en el que debe integrarse una política de inducción.

Finalmente, es importante disponer de orientaciones y regulaciones de nivel nacional que permitan garantizar que, cualquiera que sea la escuela o centro educativo de ingreso, el profesor joven cuente con las ayudas necesarias para iniciar su ejercicio profesional en las mejores condiciones posibles.

Se requieren enfoques amplios bien estructurados y monitoreados, a la vez que bien focalizados en el aprendizaje y en el crecimiento profesional, acentuando la colaboración y la identidad profesional (Britton *et al*., 2003).

Un programa debe considerar, entre otros elementos esenciales, tiempos para el trabajo de los mentores y de los profesores principiantes, lo cual tiene indudables implicancias financieras, el compromiso de los directores de escuelas y la formación de los mentores.

CONCLUSIONES

El comienzo del desempeño laboral de los docentes tiene características particulares, diferentes a los inicios del desempeño de otros profesionales, en el que hay un riesgo alto de deserción de profesionales.

Los profesores principiantes, aun cuando estén muy bien preparados durante la formación inicial, requieren de apoyo específico en su tránsito hacia el ejercicio profesional.

Por las implicancias que tiene asegurar tempranamente un buen desempeño de los docentes principiantes con el fin de optimizar los aprendizajes de los alumnos, es absolutamente necesario desarrollar políticas de apoyo a los profesores iniciales.

El apoyo debe provenir de profesionales con más experiencia y que cuenten con formación específica para desempeñar este rol. Pero además esta es una tarea que debe ser compartida por las instituciones educativas.

Existe consenso en los países de la región acerca de la importancia de la inducción y se están dando pasos en esta dirección, aún en fase experimental.

Entre los principales desafíos a enfrentar están la incorporación del período de inducción como la primera etapa de la carrera profesional y la integración de todos los actores involucrados en este proceso.

La evaluación del desarrollo profesional docente

Carlos Marcelo

INTRODUCCIÓN

En este libro hemos adoptado el concepto de *desarrollo profesional docente,* aunque existen otros términos que se utilizan con frecuencia: formación permanente, formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación. Sin embargo, el concepto de "desarrollo profesional" creemos que es el que se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Asimismo, el concepto "desarrollo" tiene una connotación de evolución y continuidad que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores (Marcelo, 1998).

No se trata de un término nuevo. Ya Rudduck se refería al desarrollo profesional del profesor como "la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos" (Rudduck, 1991, p. 129). Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar y profesional. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. Los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes.

Muchos esfuerzos se han venido haciendo en nuestros países por mejorar la calidad del profesorado de nuestras escuelas. Ingentes cantidades de esfuerzos económicos y humanos se han puesto en el sistema con el fin de promover una enseñanza de mayor calidad. Y, sin embargo, siempre nos queda la duda de si todas esas actividades (fundamentalmente desarrolladas en torno a cursos de formación o capacitación) realmente tienen un impacto real en la enseñanza de los docentes y en los aprendizajes de sus alumnos. Tenemos la sensación de asistir a una especie de ceremonia que asume con facilidad y sin rubor que basta con que existan ocasiones en las que formalmente los profesores "son capacitados" para que el proceso de transferencia de aprendizaje en las aulas se produzca.

¿QUÉ HEMOS APRENDIDO DE LAS EXPERIENCIAS?

¿Qué componentes de la formación del profesorado demuestran ser más eficaces? ¿Qué sabemos realmente sobre la mejor forma de organizar el aprendizaje de los docentes? ¿Disponemos de conocimientos consistentes en estas materias? Algunos autores, al revisar la investigación actualmente disponible sobre el desarrollo profesional docente, concluyen que estos aportes rara vez se preocupan por los resultados indirectos o a largo plazo (Muijs, Day, Harris y Lindsay, 2004). Además parecen escasas las oportunidades en las que efectivamente se identifican diferentes tipos de propósitos y de beneficios (propósitos éticos, cambio, pensamiento, fases en el desarrollo profesional…). Por otra parte, y con frecuencia, solo se dispone de autoinformes individuales que se refieren a las experiencias de los propios profesores y no a los resultados. La evaluación normalmente se realiza de manera aditiva, luego de que las experiencias de aprendizaje ya se han concretado. Y además rara vez la retroalimentación sobre el proceso de desarrollo profesional intenta ampliar los beneficios que se han obtenido a la escuela o al departamento.

Estas afirmaciones son especialmente relevantes en América Latina, en donde encontramos escasez de estudios que se hayan preocupado por evaluar de forma empírica y sistemática los procesos de aprender a enseñar. En el reciente estudio dirigido por Murillo (2007) sobre la evaluación del desempeño y carrera profesional docente, se pone de manifiesto que en muchos países de la zona la formación continua (cursos de formación) tiene un impacto directo en el salario de los docentes. En este caso no estamos hablando de una evaluación propiamente dicha del desarrollo profesional docente, sino de su consideración en relación con aspectos de la carrera profesional.

Un estudio llevado a cabo por Isaza y Zambrano (2000) en Bogotá sobre el impacto específico de los programas de formación permanente de docentes se centra principalmente en el desarrollo metodológico, "ya que ha ayudado a que los participantes mejoren los fundamentos y las estrategias de trabajo en sus áreas de desempeño en la institución". Por otra parte, informan de mejoras en la fundamentación conceptual, aunque reconocen que este impacto es menos puntual y, si se quiere, más difuso.

Un aspecto muy importante para captar cabalmente los elementos que determinan la calidad del desarrollo profesional es la correspondencia entre las necesidades de los profesores y las actividades de formación que se realizan: "Cuando las actividades de formación se conceptualizan pobremente, no son sensibles a las preocupaciones de los participantes; no hay relación entre las experiencias de aprendizaje y las condiciones laborales de trabajo; y además la formación tiene poco impacto en los profesores y en sus estudiantes" (Muijs *et al*., 2004, p. 295).

Los profesores llegan al aula con preconceptos acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estos preconceptos, configurados a través de lo que se ha denominado "aprendizaje de observación", condicionan lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta este punto de partida, es posible que los docentes fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que los asuman con un propósito solo de evaluación. Además, para desarrollar competencia en una determinada área, los profesores deben tener un sólido fundamento de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y puesta en práctica.

¿Cuáles son las conclusiones que podemos extraer de las revisiones acerca de los programas de desarrollo profesional docente? Surge con evidencia que el paradigma tradicional mediante el

cual el desarrollo profesional docente se organiza en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica, no tiene ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los enseñantes. Joyce encontró que las posibilidades de implantación de cambios en aplicación de este modelo eran del 15% (Richardson y Placier, 2001).

¿Cómo podremos entonces desarrollar programas de formación que efectivamente impacten en los profesores mejorando su práctica docente? Lo que los profesores deben aprender han de aprenderlo *en la práctica*. Los docentes necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración. Pero aprender en la práctica no es un proceso que se dé naturalmente.

Estar centrado en la práctica no necesariamente implica involucrarse en situaciones en las aulas en tiempo real. Es decir, que, para aprender, los profesores necesitan utilizar ejemplos prácticos, materiales como casos escritos, casos multimedia, observaciones de enseñanza, diarios de profesores y ejemplos de tareas de los estudiantes. Estos materiales permiten que los profesores indaguen acerca de la práctica y analicen la enseñanza.

ALGUNOS PRINCIPIOS PARA IR AVANZANDO

Si revisamos la escasa producción en relación con la evaluación del desarrollo profesional docente, podemos llegar a identificar algunos elementos, componentes o principios en los que coinciden diferentes estudios. Hawley y Valli (1998) llegaron a sistematizar nueve principios que deberían orientar la práctica del desarrollo profesional, que sintetizamos a continuación.

El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia

Los contenidos del desarrollo profesional docente deberían centrarse en lo que los alumnos han de aprender y en la forma que ellos tienen de enfrentarse a diferentes problemas. El contenido del desarrollo profesional debería tratar directamente sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan y sobre aquellas estrategias didácticas que la investigación y la experiencia han demostrado que son eficaces. En este sentido existen abundantes datos empíricos que muestran que los programas eficaces de formación docente son aquellos centrados en la sustancia (lo que los profesores aprenden) y no en la forma (la forma como aprenden). Este principio supone en buena medida un cuestionamiento al fuerte énfasis que durante mucho tiempo se ha puesto en los procesos o en la estructura de las actividades de desarrollo profesional.

El eje articulador es el análisis del aprendizaje de los estudiantes

El desarrollo profesional que se basa en el análisis del aprendizaje de los estudiantes ayuda a los profesores a acortar la distancia entre el aprendizaje actual de los estudiantes y el aprendizaje deseado. Estas metas de aprendizaje de los estudiantes también proporcionan el fundamento para definir lo que los profesores necesitan aprender. Este principio destaca la importancia de diseñar el desarrollo profesional docente haciendo centro en los datos y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el empleo de indicadores de aprendizaje de los estudiantes ha demostrado ser un instrumento útil cuando se formulan los objetivos de la formación docente.

Los profesores deben identificar lo que necesitan aprender

Cuando los profesores participan en el diseño de su propio aprendizaje, su compromiso crece. Es más probable que los profesores utilicen lo que aprenden cuando el desarrollo profesional se centra en la resolución de problemas referidos a sus propios contextos particulares. Esto supone un cambio respecto de lo que ha sido la tradición en la formación docente, organizada principalmente en torno a la participación de profesores en cursos. Esto no significa que los cursos y conferencias no sean necesarios, sino que deben considerarse como puntos de partida de un proceso de cambio más amplio. Se sabe que el aspecto clave de todo proceso de desarrollo profesional está en la implantación.

La escuela es el telón de fondo

El desarrollo profesional debería estar basado en la escuela y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza. Los profesores aprenden de su trabajo. Para aprender a enseñar de forma más eficaz se requiere que ese aprendizaje se planifique y se evalúe. Es preciso que el aprendizaje ocurra en un contexto específico. El desarrollo del currículo, la evaluación y los procesos de toma de decisiones siempre representan ocasiones propicias para el aprendizaje.

La resolución colaborativa de problemas es un pilar

El desarrollo profesional debería organizarse en torno a formas colaborativas de resolución de problemas. Sin resolución de problemas de forma colaborativa es posible que ocurran cambios individuales, pero esto no garantiza que cambie la escuela. Las actividades de resolución colaborativa de problemas permiten a los docentes trabajar juntos para identificar problemas y luego solucionarlos. Las actividades pueden incluir grupos interdisciplinarios, grupos de estudio o de investigación-acción.

El desarrollo profesional debería ser continuo y evolutivo

Adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo para posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a las escuelas. Por lo tanto, el diseño del desarrollo profesional debe otorgar tiempo suficiente para aplicar nuevas ideas. El seguimiento y el apoyo aseguran que el desarrollo profesional contribuya a un cambio real y a la mejora continua.

Hay que garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información

El desarrollo profesional debería incluir información sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes, así como sobre la enseñanza y el resto de los procesos implicados en la implementación de los aprendizajes adquiridos a lo largo del desarrollo profesional. El desarrollo profesional debería incluir su propia evaluación, utilizando a tales efectos diferentes recursos: portafolio, observaciones de profesores, evaluación de compañeros, resultados de los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta las creencias

El desarrollo profesional debería proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías que subyacen al conocimiento y a las habilidades para aprender. Puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no

puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes. Además, cuando los profesores poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican.

El desarrollo profesional integra un proceso de cambio

Las actividades de desarrollo profesional deberían conectarse con un proceso de cambio más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Mejorar las capacidades de los profesores sin cambiar las condiciones que influyen en la posibilidad de aplicar estas capacidades puede incluso resultar contraproducente. Estas condiciones incluyen el tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, una adecuada financiación, el necesario apoyo técnico y un seguimiento sostenido. De esta forma, a menos que el desarrollo profesional se diseñe como una parte inseparable de un proceso de cambio, es probable que demuestre no ser eficaz en definitiva.

Ingvarson, Meier y Beavis (2005) se formularon la siguiente pregunta: ¿Qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Buscando responder a esta interrogante indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Los hallazgos de esta investigación arrojan considerable luz sobre el tema que nos ocupa.

Se trata de programas que ofrecen a los profesores *oportunidades para centrarse en el contenido* que los estudiantes deben asimilar, y que apuntan a resolver las dificultades que los estudiantes encontrarán para aprender dicho contenido. Además utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca de cómo aprenden los estudiantes, e incluyen oportunidades para que los profesores de forma colaborativa puedan analizar el trabajo de los estudiantes.

DESARROLLO PROFESIONAL Y APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Guskey ha sido uno de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre los aspectos que caracterizan los buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor realizó un estudio comparativo de diferentes trabajos que enumeran las características de los programas eficientes de desarrollo profesional (Guskey, 2003). Este autor concluye que hay pocas pruebas de que efectivamente exista una relación directa entre el desarrollo profesional y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. El análisis que presenta el autor a partir de doce listas de indicadores muestra que existe un débil consenso en cuanto a las características que permiten identificar los programas efectivos de desarrollo profesional. La característica que se menciona con mayor frecuencia es que los programas mejoran el conocimiento pedagógico y del contenido que poseen los profesores: esta característica aparece mencionada en diez de las doce listas. Nueve de ellas mencionan la importancia de disponer de tiempo y de otros recursos para un desarrollo profesional eficiente. Este tiempo debe estar bien organizado y estructurado para que cumpla con sus objetivos. Una mayoría de listas plantean la idea de que las actividades de desarrollo profesional deben desarrollarse en torno a iniciativas de reforma más amplias y presentar modelos de buena enseñanza. Por otra parte, se plantea la idea de que la formación debería estar basada en la escuela, aunque alguna investigación muestra que esto no siempre funciona y puede incluso promover prácticas demasiado locales.

Llama la atención que menos de la mitad de las listas incluyan el seguimiento para asegurar la calidad del desarrollo profesional y que pocas destaquen la necesidad de una formación variada, así como la necesidad de un mayor fundamento teórico. Como conclusión, Guskey (2003) plantea que "parece haber poco acuerdo entre los investigadores del desarrollo profesional docente con relación a los criterios de eficacia en el desarrollo profesional" (p. 15), y destaca especialmente este aspecto, porque "sin una clara idea de las metas del desarrollo profesional y de las formas como conseguirlas es improbable que mejore la calidad del desarrollo profesional docente" (p. 16).

En general podemos afirmar que existe un amplio consenso entre los investigadores respecto a que la calidad del desarrollo profesional no se refiere solo a los aspectos de eficiencia (es decir, a cuán bien se planifica y desarrolla), sino que la eficacia debe ser tenida en cuenta para comprender y justificar mejor las inversiones que la formación demanda. En este sentido no podemos dejar de recordar a Guskey y Sparks (2002) cuando planteaban que "Durante muchos años los educadores han funcionado con la premisa de que el desarrollo profesional es bueno por definición y, por lo tanto, cuanto más mejor. Sin embargo, el énfasis actual en la rendición de cuentas ha conducido a una nueva demanda de evidencias acerca de la eficacia de los programas y actividades de desarrollo profesional. En particular, los políticos y líderes educativos quieren tener evidencias concretas del impacto del desarrollo profesional en los resultados de aprendizaje de los estudiantes" (p. 3).

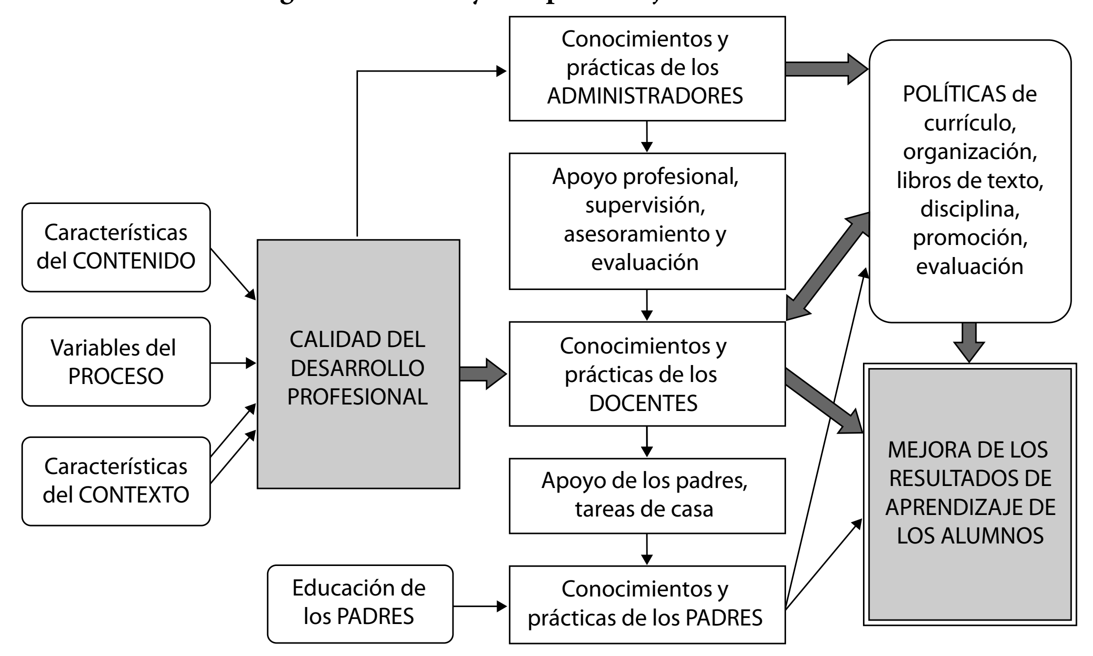
Estos autores proponen un modelo que pretende incluir el aprendizaje de los estudiantes como indicador de calidad del desarrollo profesional. El modelo parte de la premisa de que el desarrollo profesional está influido por un conjunto de factores. Los elementos básicos para explicar la calidad del desarrollo profesional son el contenido, el proceso y el contexto. Las características del *contenido* se refieren al "qué" del desarrollo profesional y tienen que ver con el conocimiento, las habilidades, la comprensión de una disciplina, conocer la forma como los estudiantes la aprenden, etc. El *proceso* se refiere al "cómo" del desarrollo profesional y se vincula no solo con las actividades que se desarrollan, sino también con la forma de planificarlas, desarrollarlas y continuarlas. Las características del *contexto* nos remiten al "quién, cuándo, dónde y por qué" del desarrollo profesional. Estas variables implican a la organización, el sistema o la cultura en la que el desarrollo profesional se lleva a cabo.

Las conclusiones que se derivan de este modelo son claras. En primer lugar, aunque las relaciones entre el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes sean complejas y multifactoriales, no son azarosas ni caóticas. El contenido, los procesos y el contexto de las actividades de desarrollo profesional son elementos muy importantes para determinar su calidad, pero hay que reconocer que no son las únicas variables que afectan al aprendizaje de los estudiantes. Este viene determinado por un conjunto de factores que se interrelacionan para explicar mejor las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En esta perspectiva ha de tenerse en cuenta la calidad del conocimiento y las prácticas de los docentes como un factor que influye y determina dicho aprendizaje. De esta forma, si una actividad de formación no llega a mejorar la calidad del conocimiento y de las prácticas docentes, puede haberse desarrollado con calidad, pero su eficacia será baja.

Otros factores que afectan a las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes tienen que ver con las políticas educativas, de dirección escolar, de supervisión, de asesoramiento y de evaluación. Estas influyen en la medida en que ofrecen oportunidades para que los docentes puedan

aplicar innovaciones en el aula. Por otra parte, el conocimiento y práctica de los padres, derivado de su nivel de formación, tiene una influencia notable en el aprendizaje de los estudiantes, tal como se evidencia en los informes internacionales.

Figura 1. El DPD y los aprendizajes de estudiantes



Modelo de relaciones entre el desarrollo profesional y la mejora en el aprendizaje de los alumnos (Guskey y Sparks, 2002).

DIMENSIONES PARA LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Para diseñar y desarrollar la evaluación del desarrollo profesional docente hemos de ser consecuentes con la idea de que este es a la vez intencional, evolutivo y sistémico. Es intencional, porque no se improvisa, sino que va dirigido hacia la consecución de unos determinados propósitos que son valiosos y que pueden ser evaluados. Es evolutivo, porque ocupa al profesorado a lo largo de toda su carrera docente. Es sistémico, porque no solo incluye los aspectos personales o individuales, sino que se entiende que los esfuerzos de desarrollo profesional de los docentes deben necesariamente enmarcarse en el entorno organizativo, cultural y social de la escuela.

El modelo de evaluación de Guskey (2000) plantea un desarrollo respecto al que fuera elaborado por Kirkpatrick (1999) en función de cinco momentos claramente definidos del desarrollo profesional. El *primer* nivel se dirige a conocer las *reacciones de los participantes* en una actividad de formación. Estas reacciones pueden referirse al *contenido* (relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud, complejidad…), al *proceso* (las estrategias utilizadas, la competencia del formador, los materiales utilizados, las actividades realizadas, su organización, el uso del tiempo…) o al *contexto* (tamaño del grupo, condiciones físicas, luminosidad, sillas…).

El *segundo* nivel de la evaluación del desarrollo profesional se centra en conocer el *aprendizaje que se ha producido en los participantes* (los docentes). La idea que se persigue es conocer si la participación en la actividad de formación ha permitido que los profesores mejoren sus conoci-

mientos, habilidades y, en algunos casos, sus actitudes o creencias. Resulta fundamental conocer este nivel de impacto porque seguramente no podrá darse una aplicación al aula si no se ha producido un adecuado e interiorizado aprendizaje de conocimientos y habilidades. Pero también hemos de tener en cuenta aquí el lento proceso de cambio en cuanto a actitudes y creencias al que ya nos hemos referido antes (Guskey y Sparks, 2002).

Un *tercer* nivel de estudio del impacto del desarrollo profesional que plantea Guskey es el de la *organización*. Acorde con su idea de que el desarrollo profesional hay que entenderlo desde una perspectiva sistémica, la mirada a la organización en la cual se pretende aplicar un cambio resulta imprescindible. Por mejor que se haya desarrollado una actividad de formación, si esta entra en conflicto con las normas y culturas de la organización, difícilmente pueda ser implantada: "un enfoque sistémico del desarrollo profesional nos fuerza a ver el proceso no solo en términos de mejora individual, sino también en términos de mejora en la capacidad de la organización para resolver problemas y renovarse a sí misma" (p. 149). Para abordar adecuadamente los aspectos organizativos, desde el punto de vista de Guskey deben analizarse las políticas organizativas dentro de las escuelas, los recursos de que se dispone para apoyar la implantación, la protección que la escuela provee para evitar elementos "distractores" al proceso de implantación, el apoyo brindado durante la experimentación para evitar el miedo al fracaso, el liderazgo del equipo directivo, el reconocimiento por el esfuerzo realizado, así como la disponibilidad de tiempo para la realización de actividades propias de la implantación del cambio.

Los factores que intervienen en el *cuarto* nivel de la evaluación del desarrollo profesional están referidos a la *utilización* por parte del profesorado de los conocimientos y habilidades adquiridas. A este respecto se ha sugerido la utilidad del modelo CBAM, que plantea diferentes etapas en las preocupaciones de profesores (toma de conciencia, información, personal, gestión, consecuencia, colaboración y reenfoque), así como diferentes momentos en los niveles de uso de la innovación (no uso, orientación, preparación, uso mecánico, uso rutinario, refinamiento, integración y renovación) (Mayor Ruiz, Sánchez Moreno y Marcelo García, 1995).

El *quinto* y último nivel de análisis del efecto del desarrollo profesional docente es el grado de *aprendizaje de los estudiantes*. Ya hemos señalado que el efecto del desarrollo profesional en el aprendizaje de los estudiantes no es siempre fácil de demostrar, sobre todo porque el aprendizaje de los estudiantes puede depender de otras variables aparte de la formación de los docentes. Corresponde, sin embargo, destacar que la preocupación por los estudiantes como criterio para evaluar el desarrollo profesional docente es una tendencia reciente y muy digna de atención, porque propone una nueva mirada sobre la formación docente. Diseñar y desarrollar la formación tomando en consideración el impacto en el aprendizaje de los estudiantes ya de por sí representa un cambio trascendental en la configuración del desarrollo profesional. Esta es una tendencia que se viene planteando por diferentes autores. Así, Little (2004) desarrolla una propuesta innovadora en relación con el desarrollo profesional docente, basada en el análisis de los trabajos o tareas de los estudiantes. En esta perspectiva, el análisis de las tareas y los trabajos de los estudiantes supone una manera de pensar la formación partiendo de la base de que se aprende *en y de la práctica*. Se trata de una tendencia que de manera creciente se asume como apropiada para la formación.

Las principales razones para proponer un desarrollo profesional centrado en los trabajos de los estudiantes tienen que ver, en *primer* lugar, con la idea de que el trabajo de los estudiantes constituye un recurso para profundizar el conocimiento de los profesores. Se plantea –y la investigación

confirma esta perspectiva– que participar en actividades de desarrollo profesional centradas en el análisis de las tareas de los estudiantes mejora el conocimiento, las habilidades y la confianza de los profesores en clase, lo mismo que su compromiso con la docencia. "Aunque el número de investigaciones es reducido, los hallazgos disponibles indican que el examen colectivo de los trabajos de los estudiantes, cuando se diseña para centrar la atención de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes, puede tener un efecto positivo en el conocimiento docente, en la práctica de la enseñanza y (en algunos casos) en el aprendizaje de los estudiantes" (p. 105). En *segundo* lugar, el trabajo de los estudiantes opera como un catalizador para la comunidad profesional y la reforma escolar. Se plantea que el análisis del trabajo de los estudiantes ayuda a superar el aislamiento de los profesores, promoviendo el análisis conjunto de trabajos de estudiantes y contribuyendo asimismo a crear una comunidad escolar que habla sobre cómo se enseña y se aprende. En *tercer* lugar, y por último, el trabajo de los estudiantes es considerado como un instrumento de control externo ya que, en la medida en que se utilicen indicadores previos, es posible establecer en el análisis de las tareas comparaciones con los indicadores establecidos.

PARA FINALIZAR

Como hemos pretendido ver a lo largo de este capítulo, el desarrollo profesional docente necesita, para poder seguir legitimándose, adoptar criterios que acrediten su calidad. Y la calidad no se muestra solo por el grado de satisfacción de los usuarios. La calidad en el desarrollo profesional docente se acredita tanto por su diseño, por su desarrollo, como por el análisis de las consecuencias y repercusiones que el desarrollo profesional tiene para la mejora de los aprendizajes de los propios profesores, de los alumnos y de las escuelas donde estos aprenden. Sin una mirada comprometida con el cambio y la innovación –que lleva aparejada la necesidad de evaluación– el desarrollo profesional docente seguirá siendo una ceremonia, una serie de actividades que realizamos porque sí, pero que puede que no contribuyan a hacer que nuestros centros educativos se transformen en organizaciones inteligentes.

El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia

Sylvia B. Ortega y María Adelina Castañeda

INTRODUCCIÓN

En pocos países del mundo se conservan instituciones exclusivamente dedicadas a la formación inicial de docentes. En América Latina el traslado de la formación del magisterio hacia las universidades es relativamente reciente (Vaillant, 2002) y en algunas naciones se han conservado establecimientos de nivel terciario tales como los institutos y universidades pedagógicos. Lo usual es que los egresados compitan en los mercados estatales, regionales o nacionales por un puesto de trabajo a partir del cumplimiento de las normas relativas a la certificación de conocimientos y competencias.

El alojamiento universitario de la formación docente, en principio, tendría que ofrecer ventajas únicas al propiciar la vinculación de la investigación con la docencia, promoviendo la generación de nuevos conocimientos como base para la preparación de profesionales competentes y autónomos. No obstante, se ha constatado que un nuevo entorno institucional no asegura cambios en los procesos de formación. Por tanto, se requiere de políticas integrales que estimulen el desarrollo armónico de las tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura en las instituciones formadoras para que los futuros docentes adquieran una perspectiva más amplia de su profesión (Braslavsky, 1991, Avalos, 2001).

Además se dispone de amplias pruebas sobre la importancia de integrar en los procesos de formación inicial experiencias prácticas y conocimientos sobre los contextos de trabajo, lo que ha propiciado que desde los programas universitarios se promuevan modelos de asociación con las escuelas de nivel básico, con la intención de que el futuro docente se familiarice con las escuelas y su cultura.

Mediante esquemas de este tipo, las universidades buscan que la formación que imparten comprenda una dimensión "clínica" (Darling Hammond, 1999, y McLaughlin, 1996) que abone el éxito de la inserción profesional de los nuevos docentes (Vegas y Petrow, 2008). Se ha reconocido también que los modelos de desarrollo profesional más exitosos se despliegan desde las escuelas e involucran a las comunidades de práctica, a maestros de maestros y a otros profesionales. Es evidente que la formación de los docentes que demanda la sociedad del conocimiento requieren una sólida formación pedagógica y disciplinar y necesitan integrar un conocimiento práctico, lo que obliga a que instituciones formadoras y escuelas construyan vínculos de mutuo beneficio para mejorar sus respectivas tareas.

Las reformas educativas centradas en la mejora de la calidad, emprendidas en los países de América Latina, han implicado la definición de políticas dirigidas a incrementar la pertinencia y

la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes. Los esfuerzos realizados, sin embargo, no han resuelto hasta el momento el déficit en la preparación de los docentes y, por su parte, las opciones de desarrollo profesional a las que pueden acceder los profesores en servicio no responden a las necesidades que enfrentan cotidianamente para resolver los desafíos de la desigualdad y la diversidad del alumnado.

Compartimos las tesis que sostienen la importancia de la relación entre la calidad de la formación de los maestros y el logro de los aprendizajes para la vida contemporánea. Por ello, formación inicial, inserción y desarrollo profesional van unidos y son las claves para que el resultado de las políticas educativas de nueva generación sea la equidad y la competitividad de los futuros ciudadanos.

En nuestra región, como en otras del mundo, las instituciones formadoras requieren adecuarse para garantizar en los nuevos docentes las competencias genéricas y específicas que requiere el ejercicio de la profesión en los cambiantes y dinámicos contextos escolares y culturales actuales.

ESCUELAS PARA MAESTROS: LAS NORMALES MEXICANAS

En México, hasta la fecha, se ha reservado a la normal la formación inicial de los docentes[1].

Formar para la enseñanza y "enseñar al maestro a ser maestro con un compromiso social" ha sido un rasgo distintivo de la educación normal. Los egresados constituyen el cuerpo de profesores para el servicio docente de la educación preescolar, primaria, secundaria, especial y física, y su inserción laboral se ha llevado a cabo sin más requisito que el haber concluido los estudios.

Durante varias décadas del siglo XX, la preservación del circuito normalista como único mecanismo para garantizar la dotación de docentes para la atención a una demanda creciente de educación obligatoria representó una ventaja. Las normales propiciaron la construcción de una identidad profesional vinculada al imaginario de ser portadoras de "[…] una filosofía educativa que desempeña un papel fundamental en la formación de profesores y en la construcción de nuestro país […]. Por ello, ser normalista significa comprometerse con la defensa de las libertades y la justicia social" (Teutli, 2008). Evidentemente, el normalista se concibe a sí mismo como el principal defensor de la educación pública con espíritu nacionalista y ha adoptado para sí la misión de reproducir valores, convicciones y actitudes en los futuros ciudadanos.

La identidad normalista, sin duda vigente, no alcanza más para proporcionar a los futuros docentes una educación de calidad. Los esfuerzos realizados en las últimas dos décadas no han propiciado innovaciones relevantes en las prácticas docentes y en la producción de nuevos conocimientos disciplinares y pedagógicos. Tampoco han reforzado la integración de los procesos formativos con el desarrollo de la escuela.

---

[1] De acuerdo con los datos del ciclo escolar 2007-2008, existen en el país un total de 489 escuelas normales, de las cuales 254 (54%) son de sostenimiento público y 225 (46%), de sostenimiento particular. Atienden a un total de 132.084 alumnos, el 70% de los cuales está inscrito en las normales públicas y el 30% en las de sostenimiento particular. Por licenciatura, el 31% cursa la licenciatura en educación secundaria; en primaria, el 30%; en preescolar, el 25%; el 7%, en educación física, y el 7%, en educación especial (http://www. dgpp.sep.gob.mx).

Actualmente se reconoce el imperativo de una transformación profunda y sostenible de estas instituciones que hoy formalmente son parte del subsistema de educación superior no universitario. Ello implica modificar las estructuras organizacionales, la regulación institucional y la cultura imperante, de forma tal que, conservando su singularidad, las normales estén en condiciones de formar profesionales altamente competitivos. En palabras de una profesora, se trataría de "conservar lo bueno viejo e introducir lo bueno nuevo" (Sandoval, 2008).

Un punto de partida para lograr la transformación es comprender quiénes son los profesores de las normales, sus trayectorias y sus percepciones sobre su quehacer. Desde allí es posible concebir esquemas de profesionalización que aprovechen "los fondos de saber", al tiempo que propicien el desarrollo de las capacidades necesarias para generar nuevos conocimientos e innovaciones.

REFORMAS EDUCATIVAS Y LOGROS EN EL APRENDIZAJE

Numerosos estudios (OEI, 2008; OCDE, 2007) que presentan el estado de los sistemas educativos en América Latina no dejan lugar a dudas: pese a avances importantes en cobertura, persisten rezagos y diferencias en el acceso a los niveles posteriores a la primaria que evidencian la creciente desigualdad al interior de nuestras naciones.

Las políticas de los años noventa que impulsaron la descentralización, los cambios en el currículo y los materiales educativos, los mecanismos de estímulo a los docentes y la intervención en las escuelas a partir de una mejor gestión escolar acreditan logros limitados. Pese a la considerable inversión de recursos públicos en el sector de la educación básica[2], la conclusión es ineludible: desigualdad y aprendizajes limitados.

El informe más reciente del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa de México (INEE, 2008) ofrece datos que matizan el panorama. Su principal conclusión es que el sistema educativo mexicano experimentó mejoras paulatinas en el período transcurrido entre el ciclo escolar 2000-2001 hasta el ciclo 2007-2008, tanto en los indicadores más usuales, tales como las tasas de cobertura, de aprobación y de permanencia, como en los que se refieren a los resultados del aprendizaje.

Si bien el informe desacredita las visiones catastróficas a las que son especialmente afectos algunos medios de comunicación masiva, no evade tres cuestiones críticas: primero, los resultados más pobres en el aprendizaje se encuentran en los sectores más desfavorecidos, particularmente en las escuelas indígenas y los cursos comunitarios; segundo, no se registra una mejora (tampoco un empeoramiento) en los aprendizajes de los adolescentes que cursan la secundaria, y, finalmente, las brechas de calidad entre los servicios educativos que atienden a los distintos grupos sociales se amplían a lo largo del trayecto escolar (INEE, 2008).

Frente a estos problemas, el mismo documento también advierte sobre la importancia crítica de revisar la política educativa y los procesos de ejecución de los programas que la integran, espe-

[2] En los últimos años la inversión en sectorial en la región ha crecido. A fines de los años noventa, el gasto educativo en términos del PIB fue un punto porcentual mayor que el vigente a inicios de la década. En promedio, los países destinan entre el 12% y el 20% de su gasto público total al sector educativo. Morduchowicz, A. y Duro, L., *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*, OREAL/IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2007.

cialmente en lo que se refiere a los docentes. Los datos indican que los profesores con mayores carencias en su formación se concentran en los centros escolares a los que asisten los alumnos que provienen de los sectores más desfavorecidos. Las escuelas en las que estos docentes se desempeñan están al margen de las oportunidades de actualización y de intercambio profesional, por lo que sus posibilidades de desarrollar capacidades para ofrecer una genuina oportunidad de aprendizaje a sus alumnos se ven severamente restringidas.

De la misma manera, lo limitado de las reformas emprendidas para mejorar la formación profesional de los docentes se refleja en los resultados de los exámenes estandarizados que con un carácter diagnóstico se han aplicado desde hace un lustro a algunos egresados de las normales, los cuales evidenciaron importantes deficiencias en su formación. Más recientemente, con la determinación de aplicar un examen a todos los egresados que buscaban un puesto de trabajo, se hizo patente que la gran mayoría de los nuevos docentes carece de los atributos más elementales para ejercer la profesión (Gómez, 2008).

Enfrentar las graves carencias en la operación de las escuelas normales y mejorar sustancialmente sus resultados es urgente. Sobre esta necesidad hay un amplio consenso, no así sobre los medios para lograr el objetivo.

FORMAR DOCENTES PARA EDUCAR CON CALIDAD Y EQUIDAD

El balance sobre los resultados educativos para impulsar la calidad de la educación muestra que el impacto sobre los aprendizajes es atribuible principalmente a tres variables: la enseñanza estructurada, el tiempo en la tarea (*time on task*) y la oportunidad de aprender. Es decir, sin desestimar otros factores, como los relacionados con las condiciones de la infraestructura, la disponibilidad de material didáctico de buena calidad, bibliotecas escolares y equipamiento, el aprendizaje de los estudiantes depende claramente de las capacidades del profesor y de las condiciones que se ofrecen a los alumnos para que logren aprendizajes significativos de acuerdo a sus circunstancias (Moreno, 2008).

En la misma dirección apuntan Baber y Mousher (2008) al asociar el éxito de los sistemas educativos a tres dimensiones que implican a los docentes. La primera de ellas tiene que ver con el reclutamiento de los aspirantes a la profesión, el rigor académico durante su proceso formativo y su ingreso a la carrera docente. La segunda se refiere al acceso a opciones de desarrollo profesional pertinentes, situadas en los centros de trabajo y que garanticen la mejora de la instrucción. Finalmente, se trata de que todos los niños, y no solo algunos de ellos, tengan acceso a una instrucción excelente, por lo que la tercera dimensión remite a los mecanismos de aseguramiento de la calidad

La conclusión es clara: si vamos a conseguir que los grandes sectores de nuestras poblaciones reciban la educación que en derecho les corresponde, entonces las políticas y la acción educativa deben concentrarse en los profesores. Se trata no solamente de atraer a los mejores candidatos y formarlos con rigor académico, sino de combinar cualidades intelectuales indispensables con la inspiración movilizadora para que el docente actúe frente a la desigualdad y la diversidad, con las que inexorablemente se topará en sus aulas.

Como señala António Nóvoa (2008), sabemos qué hacer para incrementar la calidad con equidad en la educación, pero raramente hemos podido hacer lo que necesitamos. Sobre este crucial asunto,

el texto de Barber y Mousher (2008) enfatiza que llevar a la práctica las medidas para la mejora del desempeño de los sistemas a partir de la actuación de los docentes requiere frecuentemente de una reforma más amplia del propio sistema educativo[3].

DOS DÉCADAS DE CAMBIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN MÉXICO

En este ámbito se han tomado medidas que abarcan el cambio de programas de estudio, la aplicación de exámenes para seleccionar a alumnos de primer ingreso, y a partir de 1997 se dio inicio a una secuencia de ejercicios de planeación cuya lógica es que, en función de los planes de desarrollo del plantel, se asigne un presupuesto con partidas etiquetadas cuyo ejercicio debe soportar la implantación de las medidas de mejora de las condiciones en las que se desarrolla el currículo.

En cuanto a las modificaciones de planes y programas de estudio, las perspectivas adoptadas variaron desde una que pretendía hacer de la investigación el eje de la formación, hasta otra, actualmente en vigor, centrada en el análisis y ejercicio de la práctica docente.

Con la primera reforma del Plan de Estudios en 1984 se buscó transitar de una formación para la enseñanza a una formación para la investigación. Para ello se propuso "una reestructuración cabal que parta de la educación para los que van a educar y arribe a la investigación cultural y científica"[4]. Se eleva a nivel superior la formación inicial y se incorpora nominalmente a la función de docencia las de investigación y extensión, características de una institución universitaria. El eje vertebrador de este plan de estudios sería el laboratorio de docencia, pues permitiría accionar y reflexionar en la solución de problemas concretos de la práctica docente y, al mismo tiempo, comprenderla, explicarla y valorarla mediante una estrategia de investigación participativa y de trabajo grupal.

Esta propuesta, aunque innovadora en sus objetivos, concepciones y estrategias, requería de una preparación que los formadores no tenían, dada su experiencia centrada en una docencia que no incorporaba herramientas metodológicas para indagar y familiarizarse con el carácter crítico y polémico de la producción y transmisión del saber y de la relación entre teoría y práctica.

A menos de diez años de su implantación y bajo el argumento de que se había dado un debilitamiento de la formación específica para el ejercicio de la docencia, se impulsa otra reforma curricular, uno de cuyos ejes es la observación y acercamiento intensivo a la práctica escolar en condiciones reales de trabajo (SEP, 1997). Con este cambio curricular se vuelve a la idea de que el profesor ideal es el que debe saber enseñar, por lo que uno de sus objetivos fue vincular los propósitos de la educación normal con exigencias de la educación básica. A pesar del énfasis en

[3] Las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como de cada escuela. Un estudio determinó que no existe un solo caso documentado de una escuela que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus alumnos sin contar con un fuerte liderazgo. De manera similar, no hemos podido hallar un sistema educativo que haya sido transformado sin contar con un liderazgo sostenido, comprometido y talentoso. Cambiar de gobierno o la gestión de un sistema podría, por lo tanto, ser un prerrequisito para la mejora, aun cuando las reformas no lleven necesariamente a la mejora por sí solas.

[4] Referencia incluida en el Informe de Gobierno del presidente Miguel de la Madrid (1983).

la práctica y en el dominio de los contenidos de la educación básica, hay indicios de que no se ha logrado un anclaje profesional de calidad por parte de los egresados.

La experiencia de inmersión en las escuelas como aporte central para la formación de los estudiantes constituye el principal acierto del currículo, pero las dificultades en su aplicación han tenido que ver precisamente con la práctica, debido a la distancia de los formadores respecto a los problemas y culturas escolares, a la falta de regulación y organización para asegurar la asesoría a los practicantes y a que los formadores no siempre poseen habilidades reflexivas y críticas sobre la propia actuación para que, a partir de ello, reorienten la práctica educativa de sus alumnos.

Como se puede observar, estos dos cambios curriculares obligaron a los docentes de las normales a transitar de un saber a otro en un poco tiempo y sin consideración a sus opiniones y posibilidades de incluirse en el cambio.

Al no instrumentarse una política de formación de formadores y una habilitación para los nuevos desempeños que requería la aplicación de los planes de estudio, la aspiración de que las normales incrementaran su capacidad y competitividad como establecimientos especializados en producir conocimientos articulados con la formación de docentes se fue desvaneciendo poco a poco, ya que los profesores debían desarrollar el tipo de capacidades y habilidades que les permitieran una relación distinta con el saber pedagógico y los conocimientos disciplinares.

En el momento actual hay una línea de continuidad en la política para fortalecer a las escuelas normales. Un elemento novedoso es el planteamiento de que la mejora de la calidad de la educación normal debe estar asociada al perfil y al desempeño de su personal académico.

Ello implica hacer explícitas las cualidades de un formador de formadores, trazar las trayectorias modelo e implantar esquemas pertinentes para la evaluación de los resultados académicos.

Evidentemente, el posible impacto virtuoso de estas medidas de política no se producirá en ausencia de un cambio normativo y organizacional que conceda primacía a los criterios académicos para el ordenamiento institucional y asigne a las comunidades la tarea de concebir su propio desarrollo y el del establecimiento al que están adscritos.

¿QUIÉNES SON LOS FORMADORES DE FORMADORES?

Las comunidades de las normales del país se han plegado a la determinación de cambios curriculares y han procedido a los ejercicios de planeación institucional, con distintos niveles de participación de los maestros. Resulta sorprendente que no se hubiese considerado indispensable conocer los rasgos de quienes directamente serían responsables de ejecutar los cambios.

Es hasta muy recientemente que la autoridad federal se propuso conocer con detalle los perfiles profesionales, trayectorias y percepciones de los formadores de formadores (SEP, 2004). En lo que sigue presentamos algunos de los aspectos que confirman la proposición de que no hay posibilidades de mejorar la calidad y la eficacia de las instituciones si no se diseña un componente que atienda a los procesos de habilitación de sus plantas académicas para que sean estas las que definan qué enseñar y cómo hacerlo con mayores márgenes de autonomía.

Más de la mitad de los profesores de las normales tienen menos de 44 años; en este grupo de edad, la proporción de hombres es mayor que la de mujeres. En contraste, entre el 5% que tiene

60 años o más, casi las dos terceras partes son mujeres. Más de la mitad de todos los profesores declararon haber cursado estudios de posgrado, pero menos de dos quintas partes obtuvieron el título correspondiente. Prácticamente todos los titulados acreditan el grado de maestría y de los 40 profesores que cursaron estudios doctorales, solo dos obtuvieron el grado.

Algo más de la mitad de los docentes tiene una plaza de base, en tanto que el resto labora a contrato. Menos de la tercera parte se dedica a tiempo completo y casi tres cuartas partes de los más jóvenes tienen solamente asignaciones de horas. Esta circunstancia no es un indicador de inestabilidad laboral, ya que las tres cuartas partes del total tienen entre 11 y 30 años de antigüedad en el sistema educativo.

El 94% de los profesores declararon haber participado en alguna actividad relacionada con la actualización. Respecto a las temáticas que les interesaron más, destacan las técnicas didácticas y la actualización disciplinar. Una proporción menor se interesó por el conocimiento de las herramientas de computación y el manejo de Internet. Lo más revelador es que casi dos terceras partes de los profesores reportaron que la manera en que se actualizaron fue a través de las lecturas por su cuenta y solo la quinta parte recurrió al intercambio con sus colegas.

Al pedirle al formador que calificara su propio desempeño, el 95% estimó que su preparación académica es buena o muy buena. Una proporción semejante consideró que posee un dominio satisfactorio de los contenidos curriculares y solo la mitad reconocía carencias en el uso de herramientas de computación. La apreciación sobre ausencias en su formación se reduce a las habilidades de comunicación en inglés, ya que solo el 18% se reconoció competente.

Solo una tercera parte de los encuestados afirmó que la actualización tiene repercusiones en la mejora del salario y atribuye a otros factores, como la antigüedad, un mayor peso.

Poco más de la mitad de las escuelas normales evalúan el desempeño de los profesores en forma semestral o anual basándose en mecanismos en los que participan principalmente directivos y alumnos. Solo en el 3% de los casos se menciona la presencia de algún evaluador externo.

A pesar de que, al inquirirse sobre los criterios para la promoción, una alta proporción de los profesores reconocieron que el mayor peso corresponde a la decisión de los directivos en acuerdo con el sindicato, más de las dos terceras partes indicaron que los procedimientos de promoción son adecuados. Además, no obstante las condiciones de la contratación de la mayoría, ocho de cada diez profesores consideraron que la estabilidad en el empleo es muy alta.

Es notable que un amplio sector, independientemente de la edad y del tipo de contratación, exprese una cierta comodidad con las condiciones que regulan su vida en la normal. Resulta paradójico que para un académico contemporáneo sea aceptable que avanzar en la carrera que ha elegido no dependa de su desempeño, sino de factores tales como la decisión de la autoridad y de la representación gremial, lo que evidencia una predisposición a aceptar reglas extraacadémicas.

Conviene también desatacar que la autoevaluación de las capacidades personales resulta muy complaciente, percepción que refleja la ausencia de criterios compartidos sobre las características que debe poseer un académico.

Las percepciones de los profesores confirman que el principal desafío que habrá de enfrentar una política pública de nueva generación, como la que se perfila, será persuadir a núcleos de acadé-

micos comprometidos con la institución de los beneficios de un cambio estructural que abra paso a un proyecto que, sin demérito de la identidad del normalismo, reivindique la calidad de su oferta educativa.

NOTA FINAL

Como se ha mostrado, las medidas adoptadas por la autoridad educativa han pretendido concentrarse en la mejora continua de los resultados de la formación inicial de docentes, sin embargo, se han dejado de lado aspectos constitutivos de la cultura normalista que actúan como barreras para la modificación profunda de las prácticas formativas, los procesos de gestión y, más importante aún, el desarrollo de las plantas académicas de estas instituciones.

En las reformas recientes a la educación normal se puede observar que tanto los discursos como las medidas de política para avanzar en elevar la calidad de la formación inicial tienden a ser reiterativos y a reformularse normativamente, con lo cual quedan incorporados como discursos y prácticas instituidos que desestiman las experiencias de los formadores. Lo ensayado hasta ahora ha ignorado el fortalecimiento de la profesionalidad de los formadores, marginando a los claustros académicos de la redefinición de la función que institucionalmente deben cumplir.

En las escuelas normales, temas críticos, como la definición de las reglas para el ingreso, promoción y permanencia del personal académico, así como la definición explícita de los rasgos deseables que debe poseer el formador de formadores, han permanecido intocados. En contraste, en las universidades autónomas, las comunidades académicas han asumido las exigencias de las políticas de impulso a la mejora continua y han tomado la decisión de promover su habilitación al máximo nivel; han definido los parámetros aceptables para la productividad en la investigación y se han sometido a la evaluación externa de sus resultados. Estas decisiones han incrementado, aunque sea diferenciadamente, la competitividad de los establecimientos de los subsistemas universitarios (Rubio, 2006).

Para que la formación dependa de los mismos formadores e involucre a las comunidades de práctica, es central comprender que tanto la formación inicial como la continua o permanente son fases que van configurando el oficio de ser maestro. Por ello no se puede seguir pensando que la primera prepara para el ejercicio docente y la segunda cubre deficiencias o necesidades de actualización. El pasaje por la institución formadora es solo una de las fases a lo largo de la vida profesional de los docentes. El aprendizaje acerca del rol del docente y del funcionamiento de la organización escolar comienza con la biografía escolar de los futuros profesores, luego pasa por instancias de aprendizaje en instituciones específicas y se extiende durante toda la trayectoria profesional (Ardoino, 2001).

En este sentido, la formación de formadores implica su desarrollo profesional, en tanto responde a sus necesidades y a sus contextos de actuación y se convierte en una actividad permanente y articulada con la práctica concreta. El desarrollo profesional es un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre concepciones y objetivarlas en función de la transformación de su práctica.

Por ello es necesario trascender la visión instrumental de las políticas para depositar en la formación de los formadores la posibilidad de la innovación del campo, de las prácticas de formación y de su desarrollo situado.

La contribución del asesoramiento psicopedagógico al desarrollo profesional docente en América Latina

Consuelo Vélaz de Medrano

INTRODUCCIÓN

La historia de los sistemas educativos contemporáneos muestra cómo, a medida que se produce la universalización de la educación en el período obligatorio, cobran mayor protagonismo la personalización de la enseñanza, la inclusión del alumnado en desventaja (por discapacidad o factores asociados con su situación socioeconómica), la preocupación por la prevención temprana y el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y socialización, y la orientación en las transiciones (del hogar a la escuela, entre etapas educativas y de la educación al empleo); en definitiva, las políticas escolares se centran en mejorar la calidad y equidad de la educación, y en prolongarla en el tiempo.

Por otra parte, la educación en la sociedad del conocimiento es una tarea cada vez más compleja, multidimensional e interdisciplinar, que demanda la intervención coordinada de un conjunto de actores, desde los más clásicos –docentes, administradores de la educación y familias– hasta nuevos perfiles profesionales –orientadores, educadores y trabajadores sociales, logopedas, mediadores interculturales– que se van incorporando a la escuela o a su entorno para colaborar en la mejora de la equidad y calidad de la educación. Este hecho guarda coherencia con una concepción del desarrollo profesional docente (Rudduck, 1991, en Marcelo, 2002, p. 35) como "el progresivo incremento de la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de la información".

Lo cierto es que en el debate reciente sobre desarrollo profesional docente se tratan y documentan profusamente las ventajas del acompañamiento de un profesor experimentado al profesor novel en sus primeros años de desempeño (mentoría) y del mayor potencial de la reflexión sobre la propia práctica en el marco de un trabajo cooperativo de los docentes frente a modalidades más clásicas y algo ineficientes de formación permanente (como los cursos y cursillos, que replican las debilidades de la formación inicial por su alejamiento de la práctica). Sin embargo, es menos frecuente encontrar referencias al papel que están jugando en ambas direcciones otros profesionales de la educación –sin perfil ni funciones estrictamente docentes– en cada vez mayor número de países (Vélaz de Medrano, 2008).

De ahí la inclusión del asesoramiento psicopedagógico en un libro sobre aprendizaje y desarrollo profesional docente. En este capítulo nos centraremos en el papel que juega un determinado perfil

profesional –el de los orientadores o asesores psicopedagógicos– con una gran tradición en el sistema educativo de muchos países (Moreno, 1992), también de América Latina, cuya tarea puede constituir un importante apoyo al aprendizaje y al desarrollo profesional docente, como nos proponemos argumentar. Más concretamente nos centraremos en el modelo de asesoramiento que se ha demostrado más adecuado en esa dirección, haciendo que el profesorado, individualmente y como colectivo, deje de enfrentarse en solitario a la difícil tarea de educar.

BREVE RESEÑA CONCEPTUAL E HISTÓRICA

La literatura especializada muestra un acuerdo general al considerar que la orientación surge a principios del siglo XX en Estados Unidos como consecuencia de los procesos de industrialización y división del trabajo, la expansión de la formación profesional y la consiguiente necesidad de evaluar, seleccionar y formar recursos humanos en función de perfiles vocacionales y ocupacionales. Junto a esto, el desarrollo de la psicometría (muy vinculado a los dos factores mencionados) y del movimiento por la prevención de la salud mental, entre otros, configuran los primeros momentos de la profesión ligados a la orientación profesional y al diagnóstico.

Más adelante, la necesidad de acompañar la transición de la escuela al trabajo, la constatación de la deficiente formación de los jóvenes para incorporarse a la vida adulta, las graves consecuencias escolares de la desventaja social de muchos niños y jóvenes, la necesidad de prevenir, evaluar y atender las necesidades educativas especiales, unidas al reconocimiento de la insuficiencia de las perspectivas pedagógica y psicológica por separado para dar respuesta a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, dieron como fruto la extensión de un enfoque menos clínico y más educativo y preventivo de la orientación. Como consecuencia, a lo largo del siglo xx este campo se fue institucionalizando mediante la creación de departamentos o servicios psicopedagógicos de apoyo, internos o externos a las escuelas, y finalmente dio lugar en muchos países a la aparición de estudios de grado y de posgrado en orientación o psicopedagogía. Desde la década de los setenta, la orientación es considerada en la legislación educativa de muchos países como un derecho de todo el alumnado (indisociable del derecho a la educación) y un factor esencial para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación.

La evolución en este campo fue dando lugar a distintos modelos de orientación (Vélaz de Medrano, 1998 y 2002): al principio predominantemente “clínico” (individual y terapéutico), más adelante desde el enfoque de “servicios” que responden a las demandas de las escuelas, posteriormente de intervención preventiva y proactiva “por programas específicos” (desarrollo de la inteligencia, desarrollo emocional, etc.) y ya en las postrimerías del siglo XX cobró valor el modelo de “consulta” profesional por razones que nos detendremos a considerar brevemente. La regulación de la orientación como derecho anexo a la educación, junto a la aplicación de los principios de prevención y desarrollo, hacían necesario arbitrar un modelo que garantizara su provisión a todo el alumnado en un marco de recursos insuficientes para la intervención directa orientador-alumno. Asimismo era necesario evitar los malos resultados del modelo clínico, desde el cual el orientador tiene que centrar su intervención en quienes “le reclaman”, lo que “le demandan”, lo que “sabe hacer” y lo que “puede hacer solo”, por lo que no llega a todo el alumnado, no actúa con carácter preventivo, no mejora la capacidad de la institución y acaba desbordado por la realidad (Vélaz de Medrano *et al.*, 2001).

A estas consideraciones se fue sumando el convencimiento de que la intervención directa era no solo poco factible como modelo general de intervención, sino también no deseable por

coherencia con un nuevo principio –el de intervención sistémica o institucional–, basado en la consideración de la orientación como factor de mejora de la calidad y equidad de las escuelas. La progresiva adecuación del modelo de "consulta" –proveniente del sector empresarial– al campo de la educación dio origen al término "asesoramiento psicopedagógico" y a la consideración del orientador como "asesor"[1].

DEL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO A LA CREACIÓN DE SISTEMAS DE APOYO A LA ESCUELA Y AL TRABAJO EN RED

El asesoramiento psicopedagógico adoptó inicialmente un enfoque asimétrico, donde un especialista –poseedor de un conocimiento que "los docentes no tienen"– asesora al profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque se ha visto reforzado siempre que la Administración ha instrumentalizado a los asesores como mensajeros para la implantación de reformas educativas[2].

El proceso de búsqueda de las claves para ajustar la necesaria colaboración entre el asesoramiento psicopedagógico y la actividad docente (Martín y Solé, 1990) se ha producido en el marco de los ejes y principios manejados en el movimiento por el cambio y la mejora de la escuela, que afectan a todo proceso de asesoramiento y deben ser explicitados para construir una colaboración provechosa (Escudero, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Fullan, 1990; Hargreaves, 1998). Se trata de:

- Cuestiones relativas a los procesos de generación y difusión del conocimiento experto: qué se entiende por centros de producción del saber en materia educativa; qué se entiende por conocimiento; qué tipo de conocimiento ha de proporcionarse o construirse a través del asesoramiento (¿relativo al contenido de la enseñanza o solo a aspectos metodológicos y procedimentales?).

- Cuestiones relacionadas con la relación asesores-docentes, que implican valores: dependencia-autonomía del asesorado; relación de jerarquía-igualdad; responsabilidad de asesor y asesorado en los procesos de cambio y mejora; nivel de compromiso asumido por ambas partes.

Ciertamente, la especialización del asesor no siempre ha sido reconocida por los docentes, sino más bien percibida como una injerencia profesional que lleva a su desprofesionalización. No hay lugar en este capítulo para profundizar en ese importante debate, pero baste decir que los efectos negativos del llamado "enfoque experto" han llevado a incorporar al asesoramiento el principio del *empowerment* o empoderamiento profesional e institucional, lo que ha configurado el modelo de "asesoramiento colaborativo de enfoque comunitario". Esta perspectiva asume presupuestos de gran valor para la mejora de la educación (Escudero, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1996; Vélaz de Medrano, 2003), que sintetizamos en el Cuadro 1.

[1] En la obra de Monereo, C. y Pozo, J. I. (coords.) (2003), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, Barcelona, Graò, se puede encontrar un conjunto de reflexiones sobre la intervención asesora en distintos contextos.

[2] Esta instrumentalización y sus efectos se reflejan muy bien en un estupendo artículo de Tapia (2008) sobre el caso de los asesores mexicanos en el contexto de las reformas educativas desde 1992.

Cuadro 1. Aportaciones del modelo colaborativo y del enfoque comunitario al asesoramiento escolar

Modelo colaborativo	Enfoque comunitario
• Las relaciones asesor-docentes son simétricas: "ser experto" en algo es necesario, pero no significa "ser superior" en estatus profesional. • Los problemas y las soluciones educativas se definen y abordan entre todos los profesionales implicados. • Tiene confianza en la capacidad de las personas, grupos e instituciones (no se centra en el "déficit"). Cada profesional es considerado parte de la solución a los problemas educativos, más que parte del problema. • Es un proceso de reflexión dialéctica entre conocimiento teórico y práctico, entre profesionales de formación y experiencia complementarias. El conocimiento teórico y el práctico son igualmente valiosos e imprescindibles para resolver los problemas y responder a necesidades. Y dependen tanto de la inteligencia personal como de la inteligencia colectiva, de la técnica tanto como de las habilidades sociales. • El conocimiento no solo se aplica, sino que se reconstruye y se genera. • Todo proceso de asesoramiento está orientado al cambio o la mejora y supone un cierto cuestionamiento de lo existente y su transformación (riesgos y amenazas). • El método de trabajo responde a la lógica de la resolución de problemas (pasados, presentes y por venir), entendida como proceso de aprendizaje colectivo.	• Fomenta el sentido de pertenencia a una comunidad (la escuela) como red de apoyo y ayuda mutua. • Ayuda a sustituir el aislamiento, la dependencia, la desmotivación y la irresponsabilidad, por el establecimiento de vínculos, la autonomía, el trabajo en equipo, la ayuda mutua, y la participación responsable e ilusionada de las comunidades socioeducativas en el desarrollo de sus objetivos y proyectos. • Involucra a la comunidad en ese proceso, movilizando sus propias energías y recursos. • Contribuye a transformar y mejorar la comunicación y las relaciones de la comunidad escolar. • Fortalece la organización. Capacita a los miembros de la comunidad escolar para que tomen decisiones sobre sus propios problemas o intereses (haciéndoles sentir actores, no espectadores o receptores pasivos de ayuda). Promueve la participación. • Ayuda a gestionar, conservar y desarrollar los recursos propios de la comunidad escolar, y a concienciarla de que los tiene.

Desde esta perspectiva se entiende que:

- *La comunidad escolar tiene capacidad* para identificar, comprender y resolver sus problemas, por lo que la misión del orientador es identificar, potenciar y completar esas capacidades iniciales.

- *La comunidad escolar tiene sus propias perspectivas y recursos*, que siempre han de ser conocidos e incorporados a la resolución de problemas.

- Es imprescindible una *estrecha colaboración de los miembros de la comunidad escolar entre sí y con las organizaciones del entorno comunitario* para poder dar respuesta educativa a la gran diversidad de necesidades educativas y orientadoras del alumnado y sus familias.

En este recorrido por la evolución de la orientación educativa se aprecia la contribución de las diferentes perspectivas o tradiciones que la han ido configurando históricamente:

- *Psicológica:* aporta sucesivamente los enfoques clínico, sistémico y educativo-constructivista.
- *Pedagógica:* la sitúa en el movimiento por el cambio, la innovación y la mejora de la escuela.
- *Psicopedagógica:* fundamenta el modelo de "asesoramiento colaborativo".
- *Social:* aporta los fundamentos del asesoramiento comprometido y comunitario.

La incorporación progresiva de los principios de prevención, desarrollo, intervención institucional y comunitaria, colaboración y empoderamiento configura el concepto actual de la orientación educativa, por lo que deberían guiar en mayor medida las políticas públicas y el trabajo de los asesores de forma que, como ya ocurre en muchos casos, su presencia al lado de los docentes contribuya a hacer de las escuelas "organizaciones que aprenden".

Como consecuencia de la evolución que venimos narrando, actualmente existe consenso en torno a la idea de que el asesoramiento psicopedagógico consiste en contribuir a estructurar, de la manera más personalizada posible, el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el máximo desarrollo (intelectual, emocional, social y vocacional) del alumnado de acuerdo con sus necesidades y posibilidades a lo largo de las distintas etapas de su vida, en colaboración con diferentes agentes educativos y sociales. En consecuencia, el orientador o asesor se considera hoy como un profesional que, desde una perspectiva psicopedagógica, colabora con los docentes, tutores y el equipo directivo en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en el aula y la escuela.

Pese a los avances producidos en la redefinición del campo y del rol profesional, en la práctica todavía se aprecia en el contexto internacional una gran variedad de enfoques del asesoramiento (Moreno, 1992) y hay una cierta confusión en la normativa y en la propia comunidad escolar sobre las funciones del profesional de la orientación e incluso una excesiva proliferación de funciones: diagnóstico, orientación personal, académica y profesional del alumnado, apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientación familiar, coordinación con los recursos comunitarios, entre otras muchas. Una de las causas, pero no menor, es que pese a que esta actividad goza de una tradición superior a un siglo, si la consideramos en el marco de la historia de la escuela es una recién llegada, por lo que aún no está bien engrasada la colaboración entre asesores y docentes (Sánchez, 2000). Otra explicación estriba en la actuación de las administraciones educativas, que no siempre adoptan los mejores principios y modelos de orientación, reducen las medidas educativas a medidas escolares y no siempre distribuyen y coordinan adecuadamente los recursos especializados.

Las administraciones educativas diseñan sus políticas de orientación y apoyo a la escuela en función de criterios diversos: prioridades de la política presupuestaria; experiencias internacionales; factores territoriales o poblacionales (extensión, densidad, ruralidad, etc.); características de la red de centros públicos; distribución y coordinación de la intervención de distintos especialistas

(orientadores, educadores y trabajadores sociales, profesionales de la salud, mediadores interculturales, etc.) en las tareas de apoyo a la escuela, siendo el ajuste a la política educativa general uno de los factores decisivos, lo que incluye:

- El modelo de escuela (más inclusiva, o más selectiva y competitiva).
- La consideración de la orientación como derecho o como servicio.
- La opción por una política exclusivamente escolar, o por una política integral que persigue armonizar la respuesta a las necesidades educativas, sanitarias, sociales, de empleo, etc. del alumnado y sus familias.

Como consecuencia, en el panorama internacional emergen distintos modelos institucionales que se diferencian en la incorporación a las escuelas de orientadores aislados o de equipos multiprofesionales en la ubicación de los mismos dentro o fuera del centro escolar, en el tipo y número de profesionales que intervienen, en el modelo teórico de intervención (más o menos clínico-paliativo o educativo-preventivo; de enfoque más experto o colaborador, etc.), en las funciones que desempeña el orientador, etc. Esto tiene importantes consecuencias, pues afecta a una multiplicidad de situaciones:

- La opción por un sistema público, privado o mixto de provisión de servicios de apoyo.
- La cantidad y calidad del apoyo que reciben los centros escolares para atender la diversidad de necesidades educativas.
- Al compromiso, vinculación y coordinación de las distintas administraciones (estatal, regional y local) en la dotación de apoyo especializado a los centros, que afecta a la política presupuestaria.
- La posible participación de la comunidad (organizaciones sociales, empresariales, sindicales, etc.) en el apoyo a la escuela.
- A la definición misma de la profesión de asesor, lo que afecta también al sistema de provisión de formación inicial y permanente de estos profesionales.

Solo un análisis sistemático de necesidades que contemple las expectativas de la comunidad escolar –especialmente profesores, equipos directivos y familias– acerca de las estructuras y modelos de orientación y apoyo más necesarios y adecuados para mejorar la calidad y equidad de la educación dará como resultado políticas integrales que maximicen los recursos y alcancen sus objetivos.

No es tan importante si los asesores psicopedagógicos colaboran con los docentes dentro de la escuela o lo hacen desde equipos externos de apoyo a un sector. Ambas opciones pueden y deben ser complementarias; *lo importante es trabajar en red* para poder atender a la diversidad y que todo el alumnado tenga las mismas y buenas oportunidades de aprender a ser, a aprender, a convivir, a tomar decisiones, a trabajar y ejercer la ciudadanía democrática. Como ha señalado Andreas Schleicher, director del programa PISA, en su obra sobre *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas* (2005): la mejora de los niveles educativos del conjunto del alumnado radica en buena medida en la eficacia de los sistemas de apoyo a la educación, tanto si se ubican en la escuela, como si se ofrecen desde servicios especializados que

proporcionan orientación y asistencia a los profesores y a la dirección del centro; algunos ofrecen apoyo y orientación para la atención a la diversidad del alumnado, y otros establecen redes de centros de apoyo mutuo.

COMPETENCIAS E INTERVENCIÓN DE LOS ASESORES QUE CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE Y AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La revisión de la literatura (De la Oliva *et al*., 2005; Escudero, 1990; Escudero y Moreno, 1992; García *et al*., 2003; Domingo, 2001; Marcelo, 1996; Monereo y Pozo, 2005; Vélaz de Medrano *et al*., 2001; Vélaz de Medrano, 2003, entre otros) ofrece conocimientos y experiencias que justifican la afirmación de que el asesoramiento psicopedagógico puede contribuir al aprendizaje y al desarrollo profesional docente. Los argumentos siempre focalizan la intervención en el trabajo conjunto entre docentes y asesores por comprender, mejorar y articular entre sí el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje y los resultados de los alumnos. Desde esta perspectiva existe un amplio consenso sobre cuáles han de ser los objetivos del asesoramiento:

- Ayudar a aumentar la capacidad de localizar, formular y resolver problemas educativos, actuales y futuros.
- Contribuir a aumentar la conciencia sobre:
  - Los procesos que afectan al funcionamiento y mejora de la escuela.
  - La importancia de la cultura y el clima institucional del centro (relaciones, conflictos, grupos de poder, roles, estilo de liderazgo...) como factores condicionantes de cualquier cambio o innovación.
  - Las consecuencias de adoptar unas u otras decisiones sobre procedimientos de trabajo y medidas educativas.
- Ofrecer un punto de vista complementario o diferente sobre un problema y sus posibles soluciones (se supone la pluralidad de perspectivas).
- Favorecer y apoyar los cambios partiendo de las capacidades, actitudes, valores y procesos de la propia escuela.
- Ayudar a identificar la información, el conocimiento y los recursos disponibles y válidos para tratar un problema educativo.
- Facilitar procesos de trabajo en grupo.
- Promover el desarrollo de habilidades y actitudes de comunicación y negociación entre los miembros de la comunidad escolar.
- Mejorar la coordinación y cooperación familia-escuela-comunidad.
- Establecer contactos de interés con otras escuelas o recursos sociales y educativos.
- Reforzar el sentimiento de formar parte de un grupo, con comunicación confiada y contactos profesionales enriquecedores.

Estos objetivos demandan un alineamiento entre la formación de estos profesionales y las competencias que deben desarrollar, lo que es en muchos países –también en Latinoamérica– una asignatura pendiente[3].

EL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO EN AMÉRICA LATINA

La creación de un sistema de apoyo a las escuelas supone un esfuerzo presupuestario adicional, y muchos países de América Latina están completando aún la dotación de los docentes que necesita la expansión de su sistema educativo o han de mejorar su formación y condiciones laborales. Sin embargo, la orientación educativa –especialmente la orientación profesional– tiene una larga trayectoria en la región[4], aunque no tan consolidada como en Europa y Estados Unidos. En casi todas las épocas de su historia contemporánea siempre han existido voces reclamando y proponiendo planes para satisfacer las necesidades de orientación de la población escolar latinoamericana y puede decirse que es una profesión con identidad en casi todos los países de la región (González Bello, 2008, p. 1). En algunos se ha avanzado más que en otros, por lo que aún se trata de una política emergente e insuficientemente generalizada e institucionalizada en los sistemas educativos, especialmente en la región centroamericana.

La existencia de asociaciones, congresos y publicaciones científicas periódicas da muestras de la vitalidad de un campo disciplinar y profesional. En América Latina se celebran periódicamente congresos y foros sobre el tema[5], realizados bajo los auspicios de entidades internacionales (la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Vocacional, la Agencia Internacional para la Acreditación de Programas en Orientación o la Asociación Internacional para el Avance de la Orientación), junto a entidades nacionales y regionales. Por otra parte, existe una Federación de Asociaciones de Profesionales de la Orientación de América Latina y el Caribe (FAPOAL A. C.), una Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación y numerosas asociaciones nacionales. Asimismo encontramos un conjunto de revistas que constituyen medios de difusión y promoción de la orientación en la región.

---

[3] Con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Secretaría de Educación Pública (SEP) mexicana desarrolló en 2006 la diplomatura en "Asesoría y acompañamiento académico a colectivos escolares", dirigida a personal de equipos técnicos estatales y personal de Auxiliar Técnico Pedagógico (ATP) de varias entidades del país. Según Tapia (2008, p. 12), es uno de los programas mejor formulados en relación con el conocimiento especializado en el campo del asesoramiento en educación básica. Sería deseable que la OEI extendiera iniciativas como esta en la región.

[4] La importancia concedida a la orientación en algunos casos se pone de manifiesto al comprobar que ha sido contemplada –al menos en su vertiente vocacional– en las Constituciones de varios países latinoamericanos. En la reciente revisión sobre el estado de la cuestión, González Bello (op. cit., pp. 44 y 45) señala que en Argentina se recoge en el artículo 37 de la Constitución Nacional en 1949. También en Brasil estuvo contemplada en la Constitución Federal de 1937 y en las Leyes Orgánicas de 1942, 1943 y 1946. En Venezuela, el artículo 74 del Proyecto de Ley Orgánica de Educación prevé el establecimiento de normas que regulen la orientación educativa en el sistema educativo.

[5] En el II Congreso de Orientación de las Américas se firmó un convenio académico-científico para el desarrollo de un Sistema Nacional de Certificación de Competencias para el Ejercicio de la Orientación, que arrancará con la ejecución de un proyecto nacional de Análisis de Tareas de los Orientadores, con el objetivo de desarrollar los criterios de calidad, efectividad y responsabilidad social del ejercicio de la orientación propias de la tradición sociocultural latinoamericana.

Aunque tradicionalmente se ha venido analizando la realidad de la orientación con miradas importadas de otras latitudes, en las dos últimas décadas encontramos relevantes aportaciones de especialistas latinoamericanos[6]. Una sucinta revisión de las actas de los congresos y de las obras publicadas muestra una común preocupación por el rol profesional que las políticas públicas atribuyen a los orientadores/asesores y la demanda de un modelo de asesoramiento vinculado al trabajo con los docentes para mejorar la educación. Asimismo denuncian la inadecuación de los sistemas de orientación y apoyo a la escuela al contexto sociocultural y a la realidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Destacaremos algunas de las aportaciones a este diagnóstico.

Melo-Silva *et al.* (2004, p. 35) señalan las debilidades de la orientación en la región, entre las que destacan: "1) falta de claridad en la definición de las competencias del orientador profesional en el ámbito de las carreras de Pedagogía y Psicología; 2) ausencia de políticas públicas eficaces que hagan más efectiva la implantación de servicios destinados a la mayoría de la población; 3) insuficiencia de evaluaciones sobre los procedimientos de intervención y sus resultados". Por su parte, González Bello (2008) también identifica las principales fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades reflexionando sobre los aspectos básicos que han de mejorarse para continuar avanzando de acuerdo con los nuevos tiempos y las particularidades de la región (cuadro 2).

Cuadro 2. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la orientación en América Latina

FORTALEZAS	DEBILIDADES
1. La incorporación de la orientación profesional/vocacional a las Constituciones nacionales de la mayoría de los países de América Latina. 2. Largo historial y presencia profesional en la región. 3. Creación y fortalecimiento de asociaciones de profesionales de la orientación. Entre las que tenemos conocimiento, la Asociación Brasileña de Profesionales de la Orientación, la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, la Federación de Asociaciones Venezolanas de Orientación, la Asociación Puertorriqueña de Consejería Profesional y la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina.	1. Diferentes concepciones y definiciones de la orientación. En Puerto Rico, el término más utilizado es "consejería"; en Venezuela, "orientación"; en Argentina, "orientación vocacional", y en Brasil, "orientación profesional". Surge la necesidad de un enfoque compartido y aceptado en la región. 2. Multiplicidad de enfoques o modelos conceptuales y prácticos. 3. Descontextualización, por la utilización de modelos "adoptados" de otras latitudes. 4. Insuficiente número de profesionales formados en el campo de la orientación. 5. Pérdida de espacios laborales que son ocupados por otros profesionales. 6. Incapacidad para demostrar el valor de la orientación para la calidad de la educación.

[6] En Argentina, Gavilán (2006), Muller (2003-2004). En Brasil, Gelvan de Veinsten (2006), Melo-Silva *et al.* (2004), Rascovan (2004). En Chile, Olivera (2004) y Salas (1982). En México, López Cardoso (2004) y Tapia (2008). En Venezuela, Vera (2003 y 2004a y b), Vilera de Girón (2000 y 2004), entre otros.

FORTALEZAS	DEBILIDADES
4. Creación de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación, lo cual ha facilitado el intercambio de ideas e información en tiempo real entre los profesionales de la orientación en la región. Inclusión de profesionales de la orientación en asociaciones internacionales, especialmente en la Internacional Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), lo cual constituye un reconocimiento al trabajo realizado en América Latina. 5. Realización de eventos (congresos, jornadas, simposios, etc.) que permiten un intercambio de experiencias que favorecen su actualización. 6. Fortalecimiento de revistas especializadas en orientación, tales como *Orientación y Sociedad* (Argentina), la *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México), la *Revista Brasileña de Orientación Profesional* (Brasil) y la *Revista Orientación y Consulta* (Venezuela). 7. Aportes significativos de especialistas latinoamericanos de la orientación.	7. Acción muchas veces limitada a la selección profesional o laboral. 8. Los expertos y profesionales no se han involucrado en puestos de decisión política desde donde fomentar el crecimiento y desarrollo de la orientación. 9. Ausencia de criterios claros y comunes para la formación del profesional de la orientación. 10. Se abordan los ámbitos de la orientación (académica, vocacional, familiar, personal, etc.) de forma parcelada, sin ninguna conexión.
AMENAZAS	**OPORTUNIDADES**
1. En los países en desarrollo no se asigna a la orientación la importancia que se le da en los países industrializados y se excluye de su alcance a la mayoría de la población que no está en el sistema educativo. 2. Contratación de profesionales diversos y no cualificados para el ejercicio de la orientación. 3. Falta de voluntad política para cumplir con lo establecido en las cláusulas contractuales donde se exige, como en el caso de Venezuela, un orientador por cada 10 secciones. 4. Se culpa de los problemas de la juventud (la existencia del consumo de drogas, embarazos de adolescentes, de la repitencia estudiantil, de la indisciplina en el salón de clase y de los egresados universitarios sin empleo) al mal desempeño de los orientadores.	1. Preocupación mundial y regional por la orientación. 2. Fortalecimiento a través de las TIC. 3. Surgimiento de nuevos escenarios sociales que requieren nuevas concepciones y desempeños profesionales. 4. La llegada del siglo XXI despierta el interés por nuevos enfoques de las disciplinas científicas. 5. Surgimiento de nuevas concepciones de la orientación, más integrales, que contemplen medidas de educación, salud, trabajo y desarrollo social. 6. Recuperación del ideario pedagógico de pensadores latinoamericanos. 7. Posibilidad de reagrupamiento de la Federación de Profesionales de la Orientación de América Latina (FAPOAL).

Fuente: Elaboración propia a partir de González Bello (2008, pp. 47-48).

ALGUNAS REFLEXIONES PARA CONCLUIR

La orientación educativa en América Latina tiene larga tradición, pero la intervención de los profesionales es todavía una actividad emergente que parece seguir el rastro de sus precursores en Estados Unidos y Europa a lo largo del siglo XX. Apreciamos al menos tres rasgos comunes: 1) Prevalecen la orientación profesional y la vinculada al alumnado con necesidades educativas especiales. 2) El modelo oscila entre la intervención individual orientador-alumno de enfoque clínico y el asesoramiento entendido como medio de capacitación docente o canal de distribución de las reformas educativas en las escuelas en el marco de un enfoque en "cascada" de la innovación y el cambio. 3) La formación especializada de los orientadores –tanto inicial como en servicio– es una asignatura pendiente que avanza de manera débil e irregular: no se han identificado bien las competencias profesionales, y la formación especializada y la inducción en la profesión –si existen– adolecen de las mismas debilidades que en el caso de los docentes. 4) La carga administrativa y docente de los orientadores impide una intervención más ligada al asesoramiento colaborativo para la mejora de la escuela.

Como señalábamos al principio, las limitaciones presupuestarias de la mayoría de los países de la región pueden cuestionar la pertinencia de invertir en la consolidación de un sistema de apoyo a las escuelas que sitúe en su centro el asesoramiento psicopedagógico. Aunque quizá sea suficiente en muchos casos con reorganizar y maximizar los recursos profesionales ya existentes, pero dispersos, descoordinados, poco especializados y, en ocasiones, sin un plan que oriente decididamente sus actuaciones a mejorar la educación en colaboración con los docentes y con los servicios comunitarios de salud, atención familiar, empleo, etc.

Existe evidencia internacional de que el *asesoramiento psicopedagógico colaborativo de enfoque comunitario,* basado en los principios de prevención, desarrollo, intervención institucional y comunitaria, colaboración y empoderamiento, es un modelo adecuado para hacer más efectivo el derecho de todo el alumnado a la orientación (personal, académica, profesional) y propiciar al mismo tiempo la articulación de los profesionales y familias en comunidades escolares capaces de afrontar conjuntamente los problemas y retos y de aprender de la experiencia.

La concepción actual del desarrollo profesional docente, integradora de la formación inicial, la inducción y la formación a lo largo de la carrera desde un enfoque práctico, cooperativo, reflexivo y crítico, tiene en este modelo de asesoramiento psicopedagógico un aliado fundamental. No solo porque el núcleo duro de la función asesora es el aprendizaje y el empoderamiento de la comunidad escolar en torno a problemas cotidianos de enseñanza y aprendizaje, sino porque un docente experimentado y con la formación psicopedagógica necesaria podría en algún momento de su carrera optar por desempeñarse como asesor-orientador. En la mayoría de los países son muchos los asesores-orientadores que proceden de la docencia. Nunca apoyaremos la idea de que la mayor promoción de un docente es dejar de serlo y pasar a otro rol profesional, muy al contrario, pues consideramos la docencia y la orientación como dos caras de una misma moneda. Lo que todos los indicadores manifiestan con insistencia es que ningún profesional de la educación puede hacer frente al reto de educar y orientar en solitario. Docentes y orientadores se necesitan mutuamente y a su vez necesitan a sus pares para construir y reconstruir la profesión y el conocimiento que les es propio.

Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional

Gloria Calvo

Las temáticas a las que hace referencia el título del presente capítulo dan por sentado que existe relación entre aprendizaje docente y desarrollo profesional y que sobre estos dos es posible innovar e investigar.

Como primera medida se hace necesario plantear que nuevamente los docentes aparecen como una prioridad de las políticas educativas y que los procesos que atañen a sus aprendizajes a lo largo de su carrera se articulan a otros que comprometen su desarrollo profesional. De allí que pueda constatarse la preocupación por el diseño y la puesta en marcha de diferentes estrategias encaminadas a garantizar una cualificación continua de la docencia que superen los tradicionales cursos de actualización y que rescaten los aprendizajes que de manera natural tienden a darse en su quehacer cotidiano.

A lo largo de su carrera los docentes ponen en juego una combinación de saberes y prácticas que han sido conceptualizados como *saber pedagógico*. Esta noción parte de reconocer que los docentes tienen un saber que es abierto, en proceso de constante reconfiguración, moldeado por las políticas, pero sensible a las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Este saber requiere formalización y es allí donde aparecen las posibilidades de aprendizaje y desarrollo profesional.

Para la exposición de estos planteamientos se presentarán las principales discusiones sobre el aprendizaje y el desarrollo profesional docente; el papel de la investigación cualitativa como la más apropiada para rescatar el saber del docente, para cerrar con la relación entre investigación, innovación y política educativa.

LOS DEBATES SOBRE EL APRENDIZAJE DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

La formación docente en América Latina ha sufrido una serie de reformas que han tenido como consecuencia que en la mayoría de los países de la región los docentes se formen en universidades. Sin entrar a discutir las bondades o problemas de esta tendencia, es importante señalar que los debates sobre el aprendizaje docente y su desarrollo profesional identifican por lo menos tres dificultades.

Un primer problema es la *relación entre la teoría y la práctica*. Perrenoud (1996, citado por Lüdke, 2006, p. 191) señala como característico de la profesión docente "actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre". Esta situación lleva implícita la relación entre los conocimientos teóricos y la resolución de los problemas cotidianos de la enseñanza y el aprendizaje.

Si como una característica de la profesionalidad del docente se acepta la lectura de los contextos de aula para actuar sobre ellos, la formación docente necesitaría estar orientada hacia la práctica. Lo que señala Vaillant (2002, p. 16) es que la formación y capacitación que han recibido los profesores está escasamente orientada a la práctica, lo que se traduce en una incoherencia entre la metodología que se quiere promover (aprendizaje activo y participativo) y la metodología utilizada en los procesos de formación docente. Un docente profesional necesitaría poder aplicar conocimientos en circunstancias prácticas.

La vinculación teoría práctica en los procesos de formación docente remite a la noción de *aprendizajes situados*; es decir, que tengan en cuenta los contextos. Gómez (2005) cita a Shulman (1986) para afirmar que un buen profesor, además de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, también debe "saber hacer"; esto es, ser capaz de resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares, valga decir, "ser capaz de resolver los problemas propios del contexto en el que se trabaja" (Gómez, 2005, p. 6).

La relación teoría práctica en la formación docente cuenta con algunas experiencias significativas en América Latina. Aguerrondo y Pogré (2001, p. 13) reportan una experiencia de formación docente llevada a cabo en la Argentina, la cual buscó la autonomía profesional a partir del desarrollo del conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones *prácticas reales* que tenían como punto de referencia las competencias subyacentes a las prácticas de los buenos profesionales. "La naturaleza práctica de la actividad pedagógica implica un saber-hacer que orienta la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de sus experiencias prácticas, sus conocimientos teóricos, sus convicciones, sus supuestos". Implica saber intervenir en aquellas realidades en las que se debe actuar confrontando las teorías con la necesidad de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los alumnos y las situaciones.

Tanto Aguerrondo y Pogré (2001) como Galvin (2006) insisten en que la vinculación entre la formación teórica y la práctica necesitan ir acompañadas de contenidos metodológicos que proporcionen instrumentos para la *reflexión crítica* sobre el trabajo, la investigación y la innovación. En este sentido, la formación del docente como profesional requiere el desarrollo de programas que equilibren la teoría y la práctica, los contenidos científicos, los pedagógicos, los sociológicos, los psicológicos, a la par que los recursos metodológicos para las distintas situaciones en el aula en contextos heterogéneos y multiculturales (Galvin, 2006, p. 324).

Un segundo problema está relacionado con el *modelo de formación* más adecuado en aras de garantizar los mejores aprendizajes de los docentes. En cuanto a la *formación inicial*, cada vez más se evidencia la necesidad de contar con un amplio espectro de modalidades de formación. Según Rosa María Torres (2004, p. 47), se necesita un sistema de formación de docentes *unificado pero diversificado* en cuanto a oferentes, modalidades, contenidos, pedagogías y tecnologías para poder responder a los perfiles y las posibilidades de cada contexto. En estos procesos de formación *variados, pero unificados* se podría contar con la presencia de científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, que formen a los futuros docentes en *otros entornos* diferentes a los espacios concebidos tradicionalmente como espacios propios para la docencia: laboratorios, bibliotecas, museos, talleres de expresión artística.

La propuesta de Rosa María Torres (2004) está encaminada a subsanar una situación que comienza a reportarse y es la relacionada con el bajo capital cultural y social a que están llegando las

personas a quienes les interesa la docencia (Rivero, 1999; Tatto y Vélez, 1997; Delanoy y Sedlacek, 2000, citados por Avalos, 2006, p. 215).

Parecieran irse conformando, como recomendación para subsanar los déficits en cuanto al capital cultural de los futuros docentes, programas que corrigen los desniveles de entrada y que involucran el desarrollo de destrezas comunicativas y numéricas.

La experiencia del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia es ejemplarizante en cuanto a la creación de *espacios enriquecidos*[1] que buscan afectar las deficiencias de ingreso asociadas al capital cultural de las futuras docentes (Reyes y Bonnet, 2004)

De igual forma, parecería conveniente contar con una batería muy grande de modalidades que permitieran la *formación en servicio*, superando la idea de que el aprendizaje docente consiste solo en seguir cursos. Estas estrategias permitirían garantizar la reflexión sobre lo que acontece en la práctica docente, de tal suerte que lleven a un continuo desarrollo profesional.

La experiencia de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá (SED) es destacable. Los programas de formación permanente de docentes (PFPD) están vinculados a la práctica profesional de los docentes y buscan incidir en su formación investigativa, en la institución y en el aula de clase (Isaza y Torres, 2000, citados por Calvo *et al.,* 2001).

También como experiencias de formación continua, la investigación hace referencia explícita a los programas de especialización y maestría que gobiernos como los de Chile y Colombia han formulado como programas específicos de formación continua en servicio (Vaillant, 2002, pp. 12-14). Chile promocionó pasantías a sus maestros para conocer, por ejemplo, las experiencias de Escuela Nueva.

La SED tiene convenios con diferentes instituciones de educación superior y apoya, mediante aportes de hasta un 80%, la matrícula de sus docentes en programas de maestría en educación.

Un tercer problema tiene que ver con la *formación disciplinar y la formación didáctica*. La discusión frente a lo disciplinar y lo didáctico en la formación docente es presentada por Avalos (2006, p. 217) a partir del término *contenidos propositivos*. Estarían relacionados con los conocimientos sólidos de las áreas disciplinares que subyacen al currículo escolar, en tanto que los *conocimientos profesionales* se vinculan al ejercicio de la labor específica de la enseñanza.

Avalos (2006, p. 214) también cita a Shulman (1987) en el sentido de que la formación docente necesita examinar conceptualmente la naturaleza de la materia de enseñanza (la disciplina) y sus formas apropiadas de representación para los distintos tipos de alumnos. Así, el conocimiento pedagógico de la disciplina incluye *formas de entender aquello que facilita o dificulta* enseñar ciertos temas, además de las concepciones y preconcepciones que los estudiantes traen consigo cuando los aprenden. Avalos (2006, p. 220) utiliza el concepto acuñado por Perrenoud (1998) con el nombre de "transposición didáctica". En este sentido, el aprendizaje docente y su desarrollo profesional involucran necesidades de formación relacionadas con:

[1] Los espacios enriquecidos son estrategias de formación para los futuros licenciados en aspectos relacionados con el arte, la música, la lúdica, la creatividad y la literatura, entre otros.

- Comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños y jóvenes.
- Manejar un repertorio de formas de enseñar y de evaluar que permitan al profesor orientar su trabajo y lograr los resultados esperados.
- Conocer y tomar en cuenta los factores del contexto social y cultural que marcan el modo de ser e interpretar el mundo que tienen sus alumnos.
- Una perspectiva educacional que se alimenta de la reflexión sobre lo que es educar y el valor de la educación (Avalos, 2004, p. 17).

Estos requerimientos de formación disciplinar son sintetizados por Namo de Mello (2000) cuando afirma que un maestro profesional requiere para su buen desempeño un "conjunto de saberes teóricos y prácticos que no deben confundirse con una sumatoria de conceptos y de técnicas" (Vaillant, 2002, p. 11).

Esteve (2006, pp. 55-64) va más allá y plantea, asociados a los problemas de la profesionalidad docente, cuatro grandes objetivos que deben acompañar los procesos de formación, a saber:

- Elaborar la propia identidad profesional; es decir, transmitir ciencia y conocimiento, valores y certezas, además de advertir de los grandes errores y fracasos colectivos.
- Dominar las técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula.
- Organizar el trabajo en el aula.
- Adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos.

Es de destacar en la propuesta de Esteve (2006) el papel de la subjetividad, que en último término lleva a la formación para el trabajo en equipo, para el manejo de las nuevas tecnologías y para una actualización permanente, circunstancias que, según Tedesco (2006, p. 336), son problemas que la formación docente todavía no ha resuelto.

Esta discusión frente a lo pedagógico y lo didáctico pudiera cerrarse afirmando que constituyen elementos esenciales para el desarrollo profesional docente.

De estos tres debates se derivan las principales propuestas para la innovación y la investigación en cuanto a aprendizaje docente y desarrollo profesional. En ellos se privilegia la *reflexión sobre la práctica* como propuesta derivada de los planteamientos de Schön (1988), que identifican al docente como un práctico reflexivo y tratan de configurar procesos que rescaten las potencialidades de los *aprendizajes cooperativos*.

Tanto la reflexión sobre la práctica como los aprendizajes cooperativos se inscriben dentro de los enfoques cualitativos de la investigación, entendida como un ejercicio que cualifica la práctica docente.

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN SOBRE APRENDIZAJE DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Si se acepta que el aprendizaje del docente es situado, es decir, que tiene su origen en prácticas concretas, la investigación que mayormente responde a tales condiciones es la cualitativa (Calvo, 2002).

El gran debate al respecto es si el docente debe o no realizar investigación. Hay quienes argumentan que investigar y enseñar corresponden a dos lógicas diferentes y que se puede ser un buen maestro sin relacionarse con la investigación.

No obstante, el quehacer del docente se inscribe en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– y para su crecimiento y acumulación requiere de la investigación, y quién más idóneo para realizarla que el mismo docente. La investigación del docente no solo contribuye a que exista un mayor conocimiento pedagógico, sino que agrega profesionalismo a su práctica y orienta sus acciones de manera reflexiva y fundamentada.

La investigación contribuye a un ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador que ayuda a que el docente haga mejor su tarea. Posibilita la indagación, sistematización y reconstrucción de su saber pedagógico tal y como se definió al inicio de este capítulo. La relación investigación-saber pedagógico contribuye al aprendizaje del docente y a su desarrollo profesional, ya que permite avanzar en el conocimiento de enfoques, escuelas, paradigmas, teorías, modelos, metodologías y didácticas que orientan las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes.

De igual forma, *apoyan* los procesos de *reflexión sistemática* que necesitan desarrollar los maestros para poder identificar logros y dificultades asociadas a la compleja tarea de enseñar y aprender.

La investigación que realiza el docente contribuye a la búsqueda del sentido de la acción educativa, inscrita en un contexto institucional y enmarcada en unos lineamientos de política que la orientan. En este orden de ideas, la investigación sobre la práctica docente es un medio para generar y poner a prueba nuevas maneras de enseñar y aprender conducentes a mejorar los estándares de calidad, a dinamizar las instituciones educativas y sus procesos y a lograr que la educación contribuya a la construcción de nación (Camargo, 2005, p. 112).

La investigación que realiza el docente sobre su práctica lo lleva a cualificar su manera de enseñar, ya que un maestro investigador estará atento a que sus estudiantes involucren los procesos de la investigación en su aproximación al conocimiento. De esta manera, no solo privilegiará las metodologías de la pedagogía activa, sino que llevará a que sus alumnos desarrollen procesos de metacognición y en general logren aprendizajes significativos.

Si se acepta igualmente que el *aprendizaje cooperativo* contribuye sensiblemente al desarrollo profesional docente, la investigación que realizan los maestros, y primordialmente aquella derivada de los enfoques cualitativos, permitirá la participación de varios docentes en un mismo proyecto de investigación; o bien la posibilidad de analizar un mismo problema de investigación a partir de la reflexión sobre diferentes perspectivas curriculares; o bien involucrar como observadores de su propia práctica a varios colegas, como en las experiencias pedagógicas mediante la investigación acción (Moreno y otros, 2006).

La investigación como una posibilidad para el aprendizaje docente aparece fuertemente dentro de las nuevas propuestas para la formación inicial. La mayoría de los planes curriculares analizados para los estudios sobre instituciones formadoras de docentes, financiados por ASCUN/IESALC/UNESCO (2004), evidenciaron que la investigación es el núcleo en los programas innovadores. Trátese de la exigencia de que las instituciones cuenten con grupos de investigación como sucedió a partir del Decreto 272 de 1998 en Colombia (Calvo y otros, 2004).

La investigación orienta muchas de las propuestas de formación continua. Si se mantienen como características del aprendizaje docente ser *situado y compartido*, los procesos de reflexión sobre la práctica necesitan tomar distancia para la objetivación de lo que allí sucede, pero también necesitan llevarse de nuevo a lo cotidiano para transformarse. Los programas de formación permanente en Bogotá, por ejemplo, involucraron tanto actualización de conocimientos pedagógicos, como investigación y propuestas para modificar las prácticas pedagógicas tanto en el aula como en la institución educativa (Isaza y Torres, 2000).

Así, en dichas experiencias se partía de lo cotidiano, pero se compartían las reflexiones con los colegas y se apostaba a la transformación institucional. Estas propuestas también acompañan los planteamientos de cambio y mejora en las *escuelas efectivas*.

Algunas iniciativas reportadas por Terigi (2006b) a propósito del aprendizaje docente y la búsqueda de su desarrollo profesional hacen presente el privilegio del aprendizaje cooperativo, tales como *talleres centrados en la reflexión crítica* sobre las situaciones educativas; el apoyo de los pares que orientan el trabajo pedagógico y que llevan incluso a resignificar el rol de los supervisores, como en el caso de los *microcentros rurales* en Chile (Avalos, 2004, citada por Terigi, 2006b); la ampliación de las experiencias de aprendizaje docente más allá de las propuestas institucionales y que tienen un claro ejemplo en las *redes de maestros*, sean ellas temáticas –redes de maestros que enseñan matemáticas, español o ciencias–, para llegar a procesos que involucran propuestas colectivas tales como los *maestros expedicionarios* que llevaron a cabo varias rutas pedagógicas en el caso de la Expedición Pedagógica Nacional (EPN) en Colombia durante los últimos diez años.

Terigi (2006b) muestra algunas tendencias con respecto al desarrollo profesional de los docentes, que bien pueden señalar propuestas de innovación en el campo:

- El aprendizaje docente y su desarrollo profesional conforman un proceso continuo y no, como sucedía antes, una mera colección de eventos de formación.

- El aprendizaje docente y su desarrollo profesional implican un trabajo conjunto entre investigadores, formadores y docentes dentro de los centros de formación e investigación. Tal interacción requiere condiciones de política educativa que la favorezcan.

- El desarrollo profesional tiende cada vez más a incluir variedad de experiencias formales e informales a través de iniciativas que son sensibles al contexto y que, por lo tanto, guardan ciertas especificidades. Un ejemplo al respecto es el Programa Nacional para la actualización permanente de maestros de la educación básica en servicio (PRONAP) en México, que consta de breves talleres de actualización –presenciales y de autoinstrucción–, asesorías especializadas y cursos prolongados.

- En clara concordancia con los *aprendizajes situados* que caracterizan el aprendizaje de los docentes, el aula se constituye en la fuente principal de experiencias para documentar y analizar con el fin de lograr nuevos conocimientos que apunten al desarrollo profesional. Los *bonos de desarrollo profesional*, vigentes en El Salvador, se inscriben en esta tendencia. El aprendizaje docente y el desarrollo profesional partirían, en esta perspectiva, desde sus demandas y podrían referirse no solo al aula de clase, sino también a la comprensión de los cambios sociales y culturales que ocurren en la sociedad en el momento actual.

- El desarrollo profesional se asocia cada vez con mayor frecuencia a procesos sistemáticos de formación sostenidos en el tiempo, tanto los programas de postítulo como las maestrías y los doctorados. Varias Secretarías de Educación de América Latina otorgan apoyos financieros a los docentes con el fin de que cursen programas de formación avanzada. Chile y las Secretarías de Buenos Aires y Bogotá han implementado estas experiencias desde hace varios años.

- El aprendizaje docente cuenta con un terreno propicio cuando el maestro participa en propuestas innovadoras. Este *aprender mientras se enseña* ha sido documentado por Navarro y Verdiso (2000, citados por Terigi, 2006b) a propósito de Programas de Aceleración en el Brasil, en las aulas alternativas en El Salvador y en el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Chile. Como rasgos generales, en estos programas innovadores existen materiales fuertemente estructurados que buscan fortalecer aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

- El desarrollo profesional de los docentes necesita ir acompañado de propuestas institucionales que garanticen tiempo y oportunidades para el aprendizaje de los maestros. En este sentido vale la pena destacar los programas del Estado de Baja California y los de la Universidad de Zacatecas, ambos en México; la creación del Instituto para la Formación Docente en el gobierno actual de la Argentina, y la Escuela del Maestro en Medellín, Colombia. Estas iniciativas buscan asegurar la continuidad de las estrategias de desarrollo profesional y brindar espacios para el aprendizaje docente que pasan por documentación de experiencias pedagógicas y didácticas, apoyo a publicaciones, trabajo cooperativo entre maestros y participación en redes, entre otras.

- Existe la tendencia a alinear las actividades de desarrollo profesional con metas de desempeño. En estos casos, la evaluación docente suministra los insumos necesarios para el diseño de propuestas, generalmente desde el mismo sistema educativo. El desarrollo profesional de los docentes es en estos casos una política educativa y para su logro se recurre a diversas propuestas, desde cursos de actualización hasta procesos de formación con *maestros de excelencia*, es decir, aquellos que han tenido los más altos puntajes en las evaluaciones de desempeño.

Como puede verse, el aprendizaje docente y el desarrollo profesional son un campo abierto a la innovación y a la incorporación del "saber acumulado" por la investigación en aras de garantizar la calidad de quienes se muestran como un factor esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje: los maestros.

RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

El aprendizaje docente es un proceso que ocurre tanto en la formación inicial como en su práctica profesional. De allí que pueda considerarse como un continuo y que necesite de diversas estrategias en la muy larga vida profesional de los docentes. Por estas razones amerita innovación e investigación permanente.

Las situaciones en las que se ejerce actualmente la docencia llevan a la necesidad de revisar permanentemente las prácticas. Los contextos de pobreza y vulnerabilidad, unidos a las demandas de amplios sectores poblacionales por más y mejor educación, invitan a contar con diversas posibilidades para que los aprendizajes docentes se sistematicen y evalúen frente a las implicaciones de su desarrollo profesional.

De todas maneras, los aprendizajes de los docentes y su desarrollo profesional requieren políticas que los apoyen y favorezcan. Si bien estos procesos están asociados a la práctica pedagógica, los docentes necesitan espacios y tiempos para reflexionar sobre lo que hacen y las finalidades de sus acciones.

También requieren volver permanentemente a las teorías pedagógicas y didácticas para fundamentar sus prácticas y para sistematizarlas.

De allí que los programas de formación inicial necesiten fundamentarse en los avances investigativos sobre los aprendizajes docentes y tener presente una característica para resolver las tensiones que existen entre la teoría y la práctica y lo pedagógico y lo didáctico, entre otras. También se requiere analizar continuamente las nuevas propuestas de formación –inicial o en servicio– para determinar su efectividad en relación con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve el docente.

Las políticas que promueven el aprendizaje docente y su desarrollo profesional deben ser políticas de Estado. Nada hay más lesivo que la discontinuidad en las orientaciones y decisiones en política educativa, en general, y en la referida a los docentes, en particular.

Si la profesión docente está caracterizada por d*ecidir en lo urgente y actuar en la incertidumbre*, la reflexión sobre la práctica, la sistematización de la misma, la discusión entre pares y, en general, el aprendizaje con el otro deben estar al orden del día en los procesos que buscan el aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes.

La discusión desarrollada a propósito de la investigación e innovación frente al aprendizaje docente y su desarrollo profesional permite proponer las siguientes estrategias para su logro:

- Ante todo es necesario formar para la profesionalidad del docente. Y esto pasa porque el maestro no sea solamente sujeto de políticas. La docencia es crucial para la equidad y la cohesión social. La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje ayudará a la definición de planes de estudio innovadores, basados en la investigación, y a la propuesta de estrategias didácticas que atiendan los contextos sociales y culturales de los educandos.

- Pero la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje no se da en el vacío. Es necesario que el maestro tenga una sólida formación pedagógica que le permita el manejo de un corpus conceptual a partir del cual leer los contextos, los del aula y los psicosociales de sus alumnos. Entonces se hace necesario el trabajo a partir de aprendizajes situados.

- También es necesario que el docente entienda la institución escolar y los retos que tiene enseñar en un momento en el que la escuela no es la única que educa. Esto lleva a un replanteamiento de su rol como autoridad y a proponer trabajos de aula que formen para las competencias sociales y la ciudadanía en general.

- Mucho se ha dicho que las políticas educativas necesitan ser de Estado y no de gobierno.

- El maestro como profesional posee un saber. Pero es necesario formalizarlo: reflexionar sobre la práctica, recurrir a la teoría, hacer acopio de saberes provenientes de las llamadas “ciencias de la educación” para reconfigurar este saber. Pero también reconocer las limitaciones de la enseñanza en los nuevos contextos de cambio.

- La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje sigue siendo una pregunta válida para caracterizar al docente como profesional. Solo que cambia frente a los nuevos contextos, es decir, se reconfigura frente a las nuevas condiciones de posibilidad que plantean los discursos y las prácticas.

- Existen experiencias novedosas desde la innovación y la investigación que aportan a la profesionalidad docente. Es necesario revisarlas y sistematizarlas si se quiere formar a los futuros docentes con base en experiencias que reportan, tanto aprendizajes situados, como cooperativos, es decir, que rompen el tradicional aislamiento de los docentes.

- Finalmente, si se acepta que el aprendizaje docente y su desarrollo profesional involucra la totalidad de sus experiencias naturales y de aprendizaje y de aquellas conscientes y planificadas en beneficio de la calidad de la educación, la investigación y la innovación deberían también buscar este objetivo. De allí la importancia de la reflexión sobre la práctica docente.

Nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente

Beatriz Tancredi

NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN, ¿UN BINOMIO INDISOLUBLE?

Cuando se utiliza la expresión "ambientes de aprendizaje", es bastante común hacer una referencia a espacios institucionales que congregan, en tiempos y lugares específicos, elementos tales como aulas, mobiliario, equipamiento, bibliotecas, laboratorios, docentes y estudiantes. Esos espacios son considerados, además, como los lugares donde históricamente se han formalizado y legitimado los procesos formativos (Cruz, 2006; Universidad de Guadalajara, 1998).

A partir de la década de los noventa comienza a utilizarse el término *nuevos ambientes de aprendizaje*. Su origen está correlacionado con la irrupción de lo que en su momento se denominó *nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, conocidas inicialmente por la sigla NTIC y más recientemente TIC.

Las TIC, entendidas como la convergencia de la informática, las telecomunicaciones y las infraestructuras de redes que tienen su máxima expresión en Internet, han hecho posible la creación de lo que Otto Peters (citado por Tancredi *et al.*, 2005), un reconocido profesional de la educación a distancia, denominó los "nuevos espacios de aprendizaje". Este ha sido considerado uno de los hechos de mayor significación en el ámbito de la educación.

La expresión "nuevas/nuevos" alude al potencial de las TIC para materializar ambientes de trabajo y de estudio que permiten superar las barreras de tiempo y espacio propias de los tradicionales entornos de aprendizaje que impedían o dificultaban tanto el acceso como la participación plena de la población a la educación. A partir de las TIC, las personas que acceden a los nuevos ambientes de aprendizaje pueden interactuar independientemente de las coordenadas espacio-temporales en las cuales se encuentren. Pueden trascender las fronteras del aula, de las instituciones a las que pertenecen y las de sus países de origen para integrarse y participar en comunidades de intereses cuyos miembros pueden estar ubicados en otros espacios geográficos.

El binomio TIC/ambiente de aprendizaje es, pues, consustancial a la noción de cambio, ya que alude a nuevas posibilidades para realizar interacciones sociales, nuevas formas de producir conocimiento que inciden de manera decisiva en el ámbito de la educación y, sin lugar a dudas, en el desarrollo profesional.

NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE, ¿QUÉ SON Y CÓMO ESTÁN CONFIGURADOS?

Conceptualizar los nuevos ambientes de aprendizaje no es una tarea sencilla. A juzgar por Ferreiro (1999), constituye un constructo que se encuentra en "gestación y desarrollo", que ha sido estudiado sin exhaustividad y que se emplea dando por sentado que todos entendemos lo mismo por el referido término.

Con la finalidad de ubicar al lector en el primer interrogante que se formula en el título de esta sección, definiremos en primer término los ambientes de aprendizaje como tejidos complejos de elementos dispuestos de una manera precisa y particularizada. Entre ellos se encuentran los docentes, los estudiantes, las actividades y contenidos formativos que colaboran para generar aprendizajes (Viesca, 1998).

Si bien es cierto que la noción de ambientes de aprendizaje también evoca aulas de clases dotados de mobiliario, equipamiento y determinado estilo de docencia, los nuevos ambientes de aprendizaje remiten más bien a formas diferentes de organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no tienen un correlato físico. Estos se desarrollan en espacios virtuales donde los participantes, gracias a las prestaciones que brindan las TIC, pueden interactuar en diferido (asincronía) o en tiempo real (sincronía). De ahí que la expresión "nuevos" alude a espacios y modos de interacción que convierten Internet, o red de redes, en un aula o entorno de aprendizaje de nuevo tipo.

Los nuevos ambientes de aprendizaje se organizan colocando al que aprende como centro de los procesos formativos. En este sentido, el aprendiz interactúa con el contenido formativo para alcanzar el aprendizaje autónomo y participa con sus pares y sus profesores en la construcción social del conocimiento, todo ello apoyado con tecnología. A partir de ambos procesos se aspira a que los participantes en estos nuevos entornos movilicen y desarrollen procesos psicológicos superiores, como el pensamiento crítico y el creativo (Ferreiro y De Napoli, 2008). Los nuevos ambientes de aprendizaje pueden ser complementarios o suplementarios a la formación presencial, o ser sustitutivos de aquella, bien en parte o en su totalidad (Tancredi, 2004).

Una de las características más distintivas de los nuevos ambientes de aprendizaje es que constituyen espacios en los que no solamente es posible la interacción con propósitos formativos, sino también con una marcada interacción social: los participantes se vinculan, se comunican y gestionan otro tipo de informaciones relacionadas con sus intereses particulares (Dondi, Sangrà y Guàrdia, 2005).

Con respecto al segundo interrogante, ¿cómo están configurados los nuevos ambientes de aprendizaje?, y según se desprende de la lectura de la literatura especializada, parece no existir acuerdo acerca de sus elementos constituyentes. En el cuadro 1 (en la página siguiente) se presenta una relación de elementos según distintos autores.

El reto de los nuevos ambientes de aprendizaje es integrar todo el conjunto de elementos que se mencionan en el cuadro 1, relacionarlos sistemáticamente y lograr que sean eficaces y eficientes en el cumplimiento de sus objetivos (Arteaga, Fabregat y Mérida, 2003; Moreno, 1998).

Cuadro 1. Elementos que configuran los nuevos ambientes de aprendizaje

ELEMENTO	DEFINICIÓN
Actores	Participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: docentes, estudiantes, docente/aprendiz (con esta expresión nos referiremos al docente en proceso de desarrollo profesional) (Arteaga, Fabregat y Mérida, 2003).
Contenidos digitales y contenedores	Los primeros entendidos como textos, enlaces, imágenes o sonidos que tienen como objetivo comunicar un mensaje: objetivos pedagógicos, demostraciones, evaluaciones y no solamente los tópicos o temas desde una perspectiva tradicional (Tancredi, 2004). Los contenedores, por su parte, permiten almacenar y clasificar esos contenidos y se convierten en sí mismos en fuentes de información y espacios de trabajo (Viesca, 1998). Son ejemplos de ellos: bases de datos, repositorios de objetos de aprendizaje, plataformas de teleformación.
Actividad	Comprende las actividades de aprendizaje propiamente dichas, las de comunicación, de mediación pedagógica y las actividades administrativas y de coordinación (Arteaga, Fabregat y Mérida, 2003).
Herramientas de comunicación	Herramientas informáticas que viabilizan la comunicación síncrona: teleconferencia interactiva, *chat*, y asíncrona: foros, carteleras y correo electrónico (Arteaga, Fabregat y Mérida, 2003).
Espacios de trabajo	Áreas donde se registra la actividad: producción, ejercitación y exhibición (identificados tempranamente por Viesca, 1998, existe consenso en la literatura acerca de la necesidad de estos espacios).
Equipamiento de infraestructura necesaria	Componentes de *hardware* y de *software* requeridos para gestionar el ambiente en la virtualidad (Marqués, 2001, citado por Castillo y Cabrerizo, 2005).
Ambiente sociocultural y normas sociales	Contexto en el cual se insertan los actores y del que se derivan normas y convenciones para relacionarse y comunicarse cotidianamente. Entran acá instituciones, estratos, grupos con todo lo que implican sus estructuras y sus historias (Arteaga, Fabregat y Mérida, 2003; Moreno, 1998).

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE. SITUACIÓN ACTUAL, PREMISAS PARA SU VALORACIÓN Y CLASIFICACIÓN

Situación actual. Implicaciones

En la actualidad, el desarrollo profesional del docente se concibe como una parte del largo recorrido de la trayectoria vital conocida como carrera docente. Se visualiza como un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la vida laboral del profesor, desde la formación en la profesión –tanto inicial como posgraduada–, pasando por la actualización o el perfeccionamiento permanente en servicio.

Ante la polisemia del término "desarrollo profesional", nos inclinamos por aquel (Fernández Cruz, 1999, citado por Castillo y Cabrerizo, 2005) que hace referencia al proceso de mejora docente en todas sus fases y en todas sus formas. En otras palabras, desde esta perspectiva, en el desarrollo profesional se integran la formación y perfeccionamiento permanente del docente, consideración de fundamental importancia para el análisis y la clasificación de los *nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente*.

Una apretada síntesis de la situación actual del desarrollo profesional docente revela que en la actualidad este se mueve entre polaridades. En el cuadro 2 se muestra la relación de un conjunto de variables asociadas con el desarrollo profesional del docente, su situación actual y sus proyecciones.

Cuadro 2. Situación actual y tendencias en el desarrollo profesional docente

DESDE (situación actual)	VARIABLE	HACIA (proyecciones)
Contenidos disciplinares específicos establecidos en el currículo formal.	¿QUÉ? CONTENIDOS	Necesidades específicas de aprendizaje.
Según cronograma escolarizado.	¿CUÁNDO? TIEMPO	Cuando y como lo necesita quien aprende. En sincronía o asincronía.
Espacios físicos, salones donde se dictan clases de pregrado, postgrado y cursos de actualización.	¿DÓNDE? ESPACIO	Espacios virtuales activados desde cualquier lugar con conexión a Internet.
Profesores e instituciones portadoras del saber.	¿CON QUIÉN? ACTORES	Trabajo interdependiente con pares en el que se fomenta la reflexión compartida sobre sus prácticas docentes.

Como se ve, la transición desde la situación actual hacia las proyecciones ilustradas se ve facilitada con la instrumentación de los nuevos ambientes de aprendizaje, pues su naturaleza virtual permite al docente/aprendiz manejar a conveniencia las variables tiempo y espacio que anteriormente se convertían en obstáculos para su desarrollo profesional. A partir de las aplicaciones de las TIC, quedaron atrás los tiempos en los que el desarrollo profesional se visualizaba como un conjunto de segmentos discretos de la formación que se realizaban en determinados momentos y solamente en espacios institucionalizados.

En atención a lo antes expuesto, debe quedar la idea de que, si un docente quiere actualizar su formación en técnicas de evaluación cualitativa, por ejemplo, pero vive retirado del centro de estudios más cercano a su residencia o lugar de trabajo, tiene la opción de disponer de la oferta en línea de formación sobre esa temática (Cuadro 2: Espacios virtuales activados desde cualquier lugar con conexión a Internet, proyección de la variable 3). También podría darse el caso de un grupo de docentes de un municipio preocupado por mejorar sus competencias en escritura. Los interesados en el tema pueden conformar una comunidad de aprendizaje (Cuadro 2: Necesidades específicas de aprendizaje, proyección de la variable 1).

Premisas para la valoración

Con el propósito de promover la identificación y apropiación por parte de los docentes de los nuevos ambientes de aprendizaje para su desarrollo profesional, es preciso introducir al menos tres premisas:

- Los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente surgen de la interrelación del conjunto de elementos indicados en el cuadro 1. La presencia de los referidos

elementos y su disposición, así como el tipo de relaciones que se plantean entre ellos, se convierten en criterios para valorar si un entorno virtual de trabajo puede ser considerado un ambiente de aprendizaje verdaderamente nuevo.

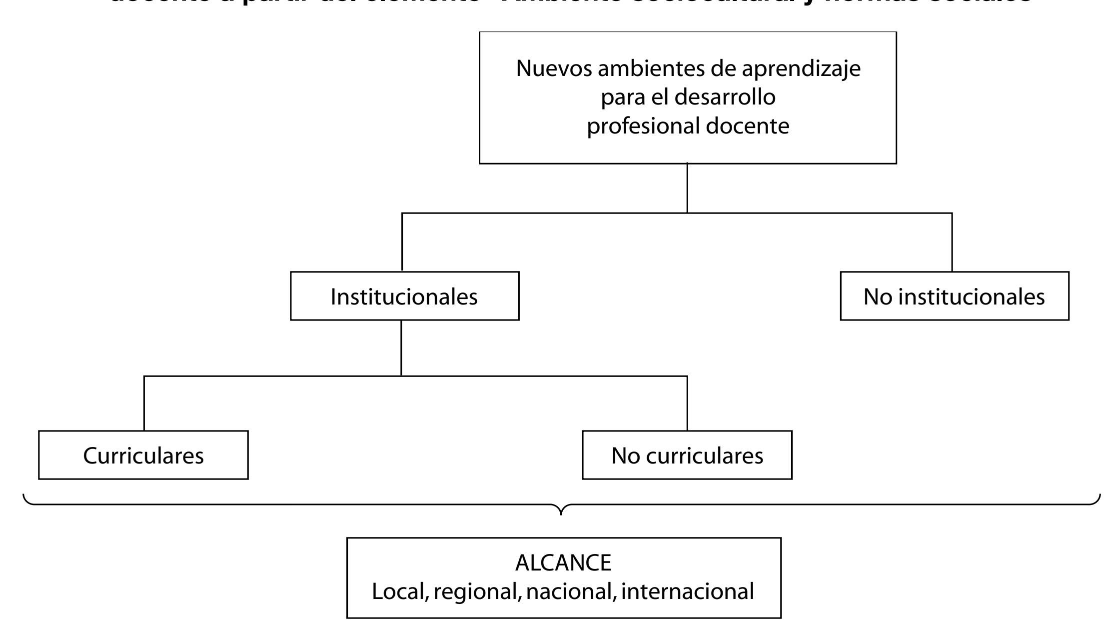
- El elemento que ocupa el centro de la configuración de los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente es necesariamente el docente/aprendiz, sujeto y objeto del proceso formativo que en ellos se plantea. Es necesario hacer esta acotación por cuanto en algunas fuentes el protagonismo se concede a elementos tales como la actividad que realizan los actores (Arteaga, Fabregat y Mérida, 2003) o la tecnología y sus medios (Duart y Sangrà, 2000).

- Al analizar los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente, es necesario tener claro que el alcance de los entornos virtuales es relativo, pues estos pueden ser muy amplios o muy restringidos. Un *portal educativo*, entendido como un "ambiente de ambientes", que en su conjunto reúne y plantea relaciones entre los diferentes elementos identificados en el cuadro 1, puede ser considerado un nuevo ambiente de aprendizaje, tanto como puede serlo un espacio de menor alcance, como un *aula virtual* dispuesta para un curso en particular. La clave está en que el espacio virtual agrupe e interrelacione los elementos antes identificados.

Clasificación

De la tercera premisa enunciada anteriormente se deriva la variabilidad de los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. Con la finalidad de facilitar al docente/aprendiz un marco organizador de las posibles variantes, se presenta en la figura 1 una propuesta de clasificación basada en el séptimo elemento identificado en el cuadro 1, concretamente: el "Ambiente sociocultural y normas sociales".

Figura 1. Clasificación de los nuevos ambientes de aprendizaje para la formación docente a partir del elemento "Ambiente sociocultural y normas sociales"



Seguidamente se describen cada una de las categorías establecidas.

Institucionales

Corresponden a iniciativas que se generan preferentemente en el marco de una institución de educación superior que ofrece carreras o programas de formación docente: universidad, instituto universitario, pedagógico. Son ejemplos ilustrativos de estas iniciativas las *aulas virtuales* y los *cursos ofrecidos sobre una plataforma de teleformación*. En este caso, el sentido de identidad del grupo de docentes/aprendices que participa del nuevo ambiente de aprendizaje viene dado por su pertenencia a la institución[1].

También pueden ser ubicados en esta categoría los emprendimientos que se realizan desde los Ministerios de Educación de los países de la región dirigidos al fortalecimiento de las capacidades de los docentes que prestan su servicio en el sistema educativo formal del país. Es el caso de los *portales educativos nacionales* que albergan *comunidades de aprendizaje virtuales*, entre otros ambientes[2].

Adicionalmente se incluyen en esta categoría aquellas iniciativas de organizaciones y empresas públicas y privadas cuya razón social no es educativa, pero dedican esfuerzos a fortalecer las capacidades de los docentes/aprendices en el marco de la noción de responsabilidad social empresarial. En uno u otro caso, el sentido de identidad del grupo que participa del nuevo ambiente de aprendizaje es un tanto difuso por cuanto aquellos no pertenecen a estas instituciones, solo se sirven de su oferta formativa.

Podría decirse además que en este caso el nuevo ambiente de aprendizaje para el desarrollo profesional docente opera bajo un régimen de oferta.

No institucionales

Bajo esta categoría se agrupan las iniciativas que promueven una lógica del desarrollo profesional que pone el énfasis en la necesidad de los docentes de interactuar de manera horizontal para compartir experiencias y aprender juntos sobre aspectos específicos que son de interés mutuo. Es el caso de las *comunidades de aprendizaje*, en las que los docentes/aprendices aprenden de manera colaborativa y solidaria, responsabilizándose por su propio proceso de formación. Dada esa condición, sus reglas de actuación resultan más difusas, por lo que el tiempo de negociación para arribar a acuerdos y consensos resulta más lento.

---

[1] El Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara ofrece la licenciatura en Educación en la plataforma de teleformación METACAMPUS. En ella se ubican cursos, guías de estudio, materiales de apoyo, cronograma de actividades, espacios de comunicación, interacción y conocimiento tales como biblioteca, foros, *chat*. Cuentan con asesores. Ver: http://www.udgvirtual.udg.mx/interior.php?id=246.

[2] El portal Colombia Aprende, del Ministerio de Educación, ofrece Redes Temáticas que albergan *comunidades de práctica virtuales* donde se trabaja en grupo el desarrollo de competencias y el mejoramiento de la calidad de educación básica y media. Ver: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article173185.html, o el *Aula Virtual* sobre Moodle, del Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela, a través de la Red Nacional de Formación Docente mediante la Telemática y la Informática. Los docentes intercambian experiencias y se comunican mediante servicios de Internet, tales como foros, *chat*, videoconferencias; comparten producciones propias y grupales transferibles a los diferentes contextos educativos de cualquier rincón del país. Ver: http://aulavirtual.me.gob.ve.

Lo que da sentido de identidad al grupo de docentes/aprendices en este caso es la coincidencia de intereses. Podría decirse entonces que en este particular caso el nuevo ambiente opera bajo un régimen de demanda compartida[3].

Es importante resaltar que las iniciativas, tanto si se inscriben en la categoría *institucionales* como *no institucionales*, pueden tener alcance local, nacional, regional o internacional.

Curriculares

Corresponden a iniciativas comúnmente ofrecidas desde una institución de educación superior. Están enlazadas a los contenidos y las estrategias previstos en los planes de estudio de las carreras y los programas de formación inicial de los docentes (pregrado) y de posgrado. Los participantes actúan de acuerdo con reglas explícitas marcadas por la institución de educación superior. En estos casos, la presencia del profesor que propone las estrategias de estudio dirigidas a los docentes/aprendices que participan en el ambiente juega un rol fundamental. Es bastante común en estos casos el uso de dispositivos electrónicos para restringir el acceso al ambiente a cualquier otra persona que no esté inscrita en la carrera o programa de formación. Este es el caso de los *entornos virtuales de aprendizaje* (EVA o también AVA por la denominación ambiente virtual de aprendizaje) y de los indicados antes en la categoría *institucionales:* las *aulas virtuales* y los *cursos ofrecidos sobre una plataforma de teleformación*[4].

Generalmente, las iniciativas que se inscriben en esta categoría se vinculan con una lógica del desarrollo profesional en la que los estudios formales que conducen tanto a la titulación inicial (grado) como a la obtención de títulos y diplomas correspondientes al nivel de posgrado ocupan un lugar central. Lo que da sentido de identidad al grupo de docentes/aprendices que participa de este tipo de nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente es la pertenencia a la institución oferente de los mismos, por ello se consideran grupos estables. Podría decirse entonces que en este particular caso el nuevo ambiente opera bajo un régimen de oferta.

No curriculares

A esta subcategoría se asocian iniciativas que, siendo ofrecidas o bien desde una institución de educación superior, o bien desde el tipo de instituciones indicado en la categoría *institucionales,* no están enlazadas a los contenidos y estrategias previstas en los planes de estudio de las carreras y programas de formación docente. Sin embargo, apuntan a aspectos vinculados con el desarrollo profesional del docente, tales como su actualización en determinadas disciplinas, el fortalecimiento de capacidades en el área de las prácticas didácticas, entre otros. Los ejemplos son los mismos indicados en la categoría anterior, sin embargo, son utilizados con un propósito diferente[5].

---

[3] El *blog* colectivo Aula Abierta de Nuevas Tecnologías es un espacio para compartir en red producido por un grupo de profesores y asesores de varios centros de profesores de España. Dada su condición de *blog*, tiene una estructura más libre que la de otros ambientes de aprendizaje. Se ofrecen recursos educativos, *blogs* de los participantes y el Aula de Formación en TIC basada en la plataforma Moodle. Ver: http://www.edutics.es/informacion.

[4] Ver el acceso al AVA de la Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara indicado antes, http://ava.innova.udg.mx/usuarios/Validacion07.php.

[5] El portal de actualización docente ofrecido por la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes en Venezuela provee espacios de reflexión y práctica pedagógica ubicados en la citada Universidad o fue-

LOS NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE A DEBATE

Llegado a este punto, no cabe duda alguna de que los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente presentan señales de una progresiva consolidación en la práctica. Sin embargo, es necesario acotar que paralelamente se constatan aspectos controvertibles de la realidad en lo que se refiere a las TIC que les dan soporte a los referidos ambientes. Entre los aspectos que persisten en la región se encuentran los costos de aquellas tecnologías y las condiciones de su utilización en los países en vía de desarrollo. La consideración anterior es planteada en varios documentos de la UNESCO (Educación para Todos, 2000; Educación a Distancia para la Sociedad del Conocimiento: Políticas, Pedagogía y Desarrollo Profesional, 2000) y, muy particularmente, en el reporte de la situación de la EAD en los nueve países que concentran más de la mitad de la población del mundo (UNESCO, 2001)[6]. A esos aspectos se agregan la brecha digital entre países, entre regiones de un mismo país y entre instituciones; asimismo, la brecha generacional entre docentes y estudiantes, muy vinculada con los niveles de alfabetización y actualización digital de unos y otros que han sido objeto de estudio en otros documentos (al respecto, ver, por ejemplo, los estudios de OREALC-UNESCO sobre la materia).

Como se verá a continuación, en esta última sección del capítulo concentraremos nuestra atención en dos focos de tensión que se corresponden con fenómenos de cambio que están ocurriendo a nivel mundial; tendrá, pues, un carácter crítico y prospectivo.

Primer foco de tensión: después de las consolidadas prestaciones de las TIC para el desarrollo profesional docente, ¿hacia dónde nos moveremos?

En términos generales podríamos aseverar que los particulares usos y aplicaciones de las TIC en la conformación de los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente parecen responder, en buena parte de los casos, a la lógica de operación conocida como 1.0. Ella se traduce en una serie de rasgos que privilegian el estudio independiente, el énfasis en la producción de contenidos que se suben a sitios web y en la formación guiada por un profesor que, al ser considerado como el principal portador del conocimiento, tiende a conducirse bajo un modelo unidireccional de comunicación, inclusive en los entornos virtuales.

Paralelamente a la lógica 1.0 antes referida, en los usos cotidianos emerge una nueva lógica, se trata de la 2.0. Ella está representada por el uso de lo que se conoce como micromundos dinámicos tales como: *wikis*, *blogs*, etiquetados sociales, repositorios digitales, *podcast*, vídeos en tiempo real, redes sociales, *flickr*, *facebook*, entre otros, que tienen como rasgos característicos comunes y diferenciadores respecto a la lógica 1.0 los siguientes: enlazan a personas más que a textos; plantean entornos de acceso abierto; favorecen la construcción colectiva y distribuida de conocimiento; permiten la autopublicación de contenidos; se actualizan en tiempo real; promueven un modelo de comunicación policéntrica que posibilita múltiples interacciones e interrelaciones

---

ra de ella. Es complementario a la formación que se imparte bajo la modalidad presencial. Ofrece enlaces y publicaciones virtuales entre otros recursos. Ver: http://www.actualizaciondocente.ula.ve/ppad/index.html. Ver también el curso Evaluación Educativa, ofrecido, bajo la figura de campus virtual, por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a través del Centro de Altos Estudios Universitarios-Escuela de Educación http://www.oei.es/cursoevaluacion.htm.

[6] En orden alfabético: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán.

entre los diversos actores con el mismo nivel de centralidad, todos pueden ser al mismo tiempo productores y consumidores de contenidos; posibilitan trascender fronteras territoriales al mismo tiempo que integrar perspectivas regionales.

Una clara señal de cómo los rasgos propios de la lógica 2.0 comienzan a permear el mundo de los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente es que los más conocidos LMS (*learning management systems*), popularmente denominados "plataformas de teleformación" –entre las que se encuentra Moodle–, han comenzado a integrar herramientas propias de esta lógica, tales como *wikis*, *blogs* y aulas virtuales sincrónicas. Esta situación pareciera indicar que los nuevos ambientes de aprendizaje presentarán cambios notables en su estructura y funcionamiento en los próximos años.

Para finalizar, es importante señalar que la lógica emergente de organización y operación que plantea la 2.0 está orientada por los principios de apertura, colaboración, participación, pluralidad y contextualización que, aplicados a los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente, podrán contribuir a que las experiencias de aprendizaje de los docentes/aprendices se tornen apasionantes y altamente enriquecedoras.

Segundo foco de tensión: del movimiento de los tradicionales espacios físicos a los virtuales y de estos a nuevos espacios físicos

En algún momento del ciclo de transiciones por el que atraviesa el tema del desarrollo profesional del docente se comenzó a discutir que este debía trascender las fronteras de las aulas situadas en el espacio físico de una institución educativa. A partir de allí, la mirada se volcó hacia los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. Sin embargo, es necesario advertir que tanto el planteamiento de la educación permanente a lo largo de la vida como el referido al acceso universal a la educación invitan a dirigir la mirada hacia otros espacios no convencionales para el desarrollo profesional de los docentes.

Al respecto, la UNESCO, en su programa Aprender sin Fronteras (1998), estableció que el aprendizaje debía dirigirse a personas con necesidades tan variadas y tan cambiantes que la enseñanza tradicional –presencial o virtual, acotamos– ya no puede conservar su monopolio.

Bajo esta lógica en gestación, surge lo que se ha denominado el *aula ubicua* (Flórez Miranda, s. f.). Esta tiene que ver con procesos de aprendizaje que no solo se dan en los espacios tradicionales de las instituciones educativas y en los entornos virtuales, sino en otros ambientes como son: la biblioteca pública, las plazas, los centros comunales en las barriadas, el museo. En la explotación de ese mundo de posibilidades, han ganado ventaja aquellas instituciones que sin tener finalidades educativas, en las que se incluyen ministerios, gobernaciones, alcaldías, empresas, han comprendido y dimensionado el principio de "ir a donde está la gente", antes que el de "esperar que la gente vaya a donde están estas" (Tancredi, 2007).

En razón de la multiplicación de entornos de diferente textura, es decir, de diferentes órdenes y disposición, el desarrollo profesional del docente deberá favorecer procesos formativos que privilegien competencias tales como: el diseño de situaciones de aprendizaje apropiadas al contexto de situación; las vinculadas con el desarrollo de efectivas y eficaces estrategias comunicativas; el procesamiento de diversos tipos de fuentes de información y el manejo de la diversidad de tiempos, espacios, condiciones de vida y de relación con las personas con las que se convive y de las que se aprende.

Lo antes expuesto trae consigo la idea de que el desarrollo profesional del docente no se agota o es susceptible de darse de manera completa y acabada solamente en instituciones de educación superior o en ambientes virtuales –curriculares o no, institucionales o no–. Sin embargo, no deja de ser cierto que, si bien un primer momento del ciclo de desarrollo profesional del docente se corresponde con su formación inicial de grado, el ciclo continúa su movimiento en un gran ambiente de aprendizaje que, por integrar espacios físicos, sociales y afectivos, no es otro que la vida misma (Cruz, 2006; Flóres Miranda, s. f.).

PARA CULMINAR

A lo largo de este capítulo, hemos transitado por un territorio caracterizado por la variabilidad de casos en torno a los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente (DPD): *portales educativos* vistos como "ambiente de ambientes"; *cursos* y *aulas virtuales* alojados en plataformas de teleformación, desarrolladas ad hoc o disponibles libremente como Moodle; *entornos virtuales de aprendizaje (EVA o AVA)*, *comunidades de práctica* y *comunidades virtuales de aprendizaje*, que recientemente se están apoyando en los *blogs* dadas sus facilidades de implementación para el usuario.

Las variantes, como se ha indicado, se deben, por una parte, a la condición de los nuevos ambientes de aprendizaje para el DPD en relación con la formación presencial, ante la cual emergen aportando una diferencia. Así, los nuevos ambientes pueden ser: complementarios, suplementarios o sustitutivos de aquella, bien en parte o bien en su totalidad. Por la otra, a las diferentes caracterizaciones posibles a partir de su inscripción en un marco institucional –curricular o no curricular– o no institucional y, finalmente, con su alcance geográfico (local, regional, nacional e internacional).

Sin embargo, es necesario advertir que la variabilidad se ve compensada por un denominador común a todas ellas: la presencia, disposición e integración de los distintos elementos que se indicaron en el cuadro 1. Ellos se constituyen en criterios cuya aplicación permitirá al docente/aprendiz interesado en el tema valorar si aquello que se le presenta como un nuevo ambiente de aprendizaje para su desarrollo profesional es realmente un buen ejemplo de ello.

En razón de la estrecha vinculación entre los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente y las TIC, aquellos también pueden ser interpretados a partir de los mismos criterios que se utilizan para valorar esas tecnologías. Así, podemos visualizar los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente solo desde una perspectiva tecnológica, resaltando las herramientas, canales de transmisión y espacios de almacenamiento que permiten la gestión de contenidos e interacciones que se dan en los ambientes. En este caso se pone el énfasis en las plataformas tecnológicas donde residen los *cursos en línea*, los *EVA/AVA* y las *aulas virtuales*, por ejemplo. Otra forma de visualizar los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente es focalizar la atención en las dinámicas sociales que se dan en aquellos: las nuevas formas de organización y comunicación, las de producción de conocimientos y las que se emplean para encarar el desarrollo de los procesos socioculturales.

Es necesario expresar que el tema en cuestión es aún reciente y se encuentra en pleno desarrollo. Por ello, se hace necesaria una profunda reflexión sobre su pertinencia y efectividad para acompañar el desarrollo profesional del docente; también mucha atención para seguir de cerca las nuevas iniciativas en curso, propias de la lógica 2.0.

La atención a las acciones anteriores nos permite concluir que los nuevos ambientes de aprendizaje para el desarrollo profesional docente constituyen temas abiertos para la discusión. Por ello, invitamos al docente/aprendiz a participar activamente en la aventura de la navegación en los nuevos ambientes de aprendizaje como espacios posibles para consolidar y perfeccionar el camino seleccionado como razón de vida: la docencia.

Bibliografía

Abbot, A. D. (1988), *The system of professions, an essay on the division of expert labor*, Chicago, The University of Chicago Press.

Abraham, A. (1984), *L'enseignant est une personne*, París, Éditions ESF.

Aguerrondo, I. y Pogré, P. (2001), *Las instituciones de formación docente como centros de formación pedagógica*, Buenos Aires, Troquel.

Ardoino, J. (2001), *La trayectoria de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje*, Seminario de doctorado, Universidad de París VII.

Arteaga, C., Fabregat, R. y Mérida, D. (2003), *Ambientes de aprendizaje, componentes implicados y el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo*, CLEI, La Paz, Bolivia, 29 de septiembre-3 de octubre, disponible en: http://www.utplonline.edu.ec/biblioteca/biblio/paper/2003120820031214/educacion/paper.pdf [consultado en noviembre de 2008].

ASCUN-IESALC/UNESCO (2004), *Serie documental: Estudios sobre la educación superior en Colombia*, Bogotá, D. C., ASCUN-IESALC/UNESCO.

Assunção, A. A. (2003), "Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas", en Oliveira, D. A., *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, Belo Horizonte, Autêntica.

Augé, M. (2008), *Oú est passé l'avenir?* París, Panamá.

Avalos, B. (1995), *Issues in science teacher education*, París, International Institute for Educational Planning.

Avalos, B. (2001), *Chile. Mejoramiento de la formación inicial de profesores, conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales*, Seminario Internacional "La formación de los formadores de jóvenes para el siglo XXI", Uruguay, OEI/ANEP.

Avalos, B. (2002), *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile.

Avalos, B. (2004), "Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones", *Revista Colombiana de Educación*, 47, pp. 13-29.

Avalos, B. (2006), "El nuevo profesionalismo, formación docente inicial y continua", en *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión del siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.

Avalos, B. y Aylwin, P. (2003), *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*, Concurso de Proyectos Fondecyt Regular 2002, Santiago de Chile.

Ball, D. L. y Cohen, D. K. (1999), "Developing practice, developing practitioners, towards a practice-based theory of professional education", en Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (eds.), *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*, San Francisco, Ca. Jossey Bass.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Buenos Aires, PREAL, n.° 41.

Berggren, C. (2008), "Horizontal and vertical differentiation within higher education. Gender and class perspectives", *Higher Education Quarterly*, 62, 1-2, enero-abril, pp. 20-39.

Birgin, A. (2000), "La docencia como trabajo, la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.), *La ciudadanía negada, políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.

Bolívar, A. (2006), "La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación", en Escudero y Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro.

Braslavsky, C. (2009), "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores", *Revista Iberoamericana de Educación*, Formación de Docentes de Educación, n.° 19, OEI, abril.

Briton, E., Paine, L., Pimm, D. y Raizen, S. (2003), *Comprehensive teacher induction*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers Group.

Calvo, G. (2002), *El docente responsable de la investigación pedagógica*, ponencia presentada en el V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Alcaldía Mayor de Bogotá.

Calvo, G. (2006), "La profesionalización docente en Colombia", *Formas y reformas de la educación*, año 8, n.º 24, Santiago de Chile, PREAL.

Calvo, G. (2007), "La pregunta por la profesionalidad del docente", *Revista Javeriana*, 733, pp. 26-37.

Calvo, G. *et al.* (2001), *El aula reformada*, Bogotá, Arfo.

Calvo, G. *et al.* (2004), *La formación de los docentes en Colombia*, Bogotá, ASCUN-IESALC/UNESCO.

Camargo, M. (2005), "Maestro-investigador, ¿y por qué no?", en IESALC-COLCIENCIAS (eds.), *Navegaciones. El magisterio y la investigación*, Bogotá, IESALC-COLCIENCIAS, pp. 111-140.

Castells, M. (2000), *La era de la información*. vol. 1, *La sociedad red*; vol. 2, *Economía, sociedad y cultura*; vol. 3, *Fin de milenio*, Madrid, Alianza.

Castells, M. (2001), *The internet galaxy*, p. 278, Oxford, Oxford University Press.

Castillo, S. y Cabrerizo, D. (2005), *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*, vol. II, Madrid, McGraw Hill.

Charlier, E., Paquay, L., Altet, M. y Perrenoud, Ph. (2001), *Formando professores profissionais*, Porto Alegre, Armed.

CNTE-Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (2003*), Retrato da escola 3, a realidade sem retoques da educação no Brasil. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da educação básica*, disponible en: http://www.cnte.org.br

Cochrane-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999), "Relationships of knowledge and practice, teacher learning in communities", *Review of Research in Education*, 24, pp. 249-306.

Codo, W. (coord.) (2006), *Educação, carinho e trabalho*, Petrópolis, Vozes.

Cole, M. (1985), *A crisis of identity, teachers in times of political and economical changes*, en Coloquio Internacional sobre Función Docente y Salud Mental, Salamanca, Universidad de Salamanca.

Comisión y Secretaría Técnica de Inducción de Chile (2005), *Informe final*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Cornejo, J. (1999), "Profesores que se inician en la docencia, algunas reflexiones al respecto desde América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.° 19, Biblioteca digital OEI.

Cruz, J. (2006), *El rol y el ejercicio de los sistemas educativos a distancia en las próximas décadas. Siglo xxi. Una reflexión inicial-evolutiva-prospectiva sobre el "Estado del Arte" de la educación a distancia realizada en un oportuno "Escenario"*, Congreso Mundial de Educación Superior a Distancia, 2006, Bogotá, UNAD.

Danielson, Ch. (1996), *Enhancing professional practice, a framework for teaching*, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammnond, L. (1995), *Building a profession for the 21st-century schools*, Boulder, Co., Westview Press.

Darling-Hammond, L. (1999), *Doing what matters most, investing in quality teaching*, National Commission on Teaching and Americas´s Future, Nueva York.

Darling-Hammond, L. y Mclaughlin, M. (2003), "El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo", *Cuadernos de discusión*, n.° 9, México, SEByN-SEP.

Darling-Hammond, L. y Mclaughlin, M. (1996), "Policies That Support Professional Development in an Era of Reform", en McLaughlin, M. y Oberman, I. (eds.), *Teacher learning, new polices, new practices*, capítulo 16, Nueva York.

Davini, M. C. (2005), *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*, Informe final (versión preliminar), Buenos Aires.

De Barros Vita, I. (1982), *La profesionalización del orientador educacional en el Brasil, un análisis histórico crítico*, Salamanca, Universidad Pontificia, Facultad de Pedagogía.

De la Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005), "Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria, identificación y evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, 28/2, pp. 115-140.

Delannoy, F. (2000), "Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges", *TechKnowLogia, Knowledge Enterprise*, noviembre/diciembre, disponible en: http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=8&FileType=PDF&ArticleID=193 [consultado en mayo de 2006].

Delannoy, F. y Sedlacek, G. (2000), *Brasil, teacher development and incentives; a strategic framework*, Washington, World Bank.

Delors, J. (1998), *Educação, um tesouro a descobrir*, São Paulo, Cortez; Brasilia, MEC, UNESCO.

Díaz, V. (s. f.), *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf.

Diker, G. y Terigi, F. (1997), *La formación de maestros y profesores, hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.

Domingo, J. (2001), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución educativa*, Barcelona, Octaedro.

Dondi, C., Sangrà A. y Guàrdia, L. (2005), *Proyecto BENVIC, una metodología y criterios de calidad para evaluar entornos y plataformas virtuales de aprendizaje*, disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/campus_virtual/sangra.htm [consultado en noviembre de 2008].

Duart, J. y Sangrà, A. (2000), "Formación universitaria por medio de la web, un modelo integrador para el aprendizaje superior", en Duart, J. y Sangrà, A., *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa, Universitat Oberta de Catalunya.

Dubet, F. (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, n.º 119.

Dubet, F. (2007), *L'expérince sociologique*, París, La Découverte.

Dwyer, C. A. (1994), *Development of a knowledge base for the PRAXIS III classroom performance assessment criteria*, Princeton, N. J., Educational Testing Service.

Eraut, M. (1994), *Developing professional knowledge and competence*, Londres, The Falmer Press.

Escudero, J. M. (1990), *El centro como lugar de cambio educativo, la perspectiva de la colaboración*, Actas del Congreso Internacional de Organización Escolar, Barcelona.

Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992), *El asesoramiento a centros educativos*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.

Esteve, J. M. (1987), *El malestar docente*, Barcelona, Laia; (2003) Barcelona, Paidós.

Esteve, J. M. (1992), *O mal-estar docente*, Lisboa, Escher/Fim de Século Edições.

Esteve, J. M. (1995), *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona, Anthropos.

Esteve, J. M. (1999), *O mal estar docente, a sala de aula e a saúde dos professores*, Bauru, Edusc.

Esteve, J. M. (2003), *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Paidós.

Esteve, J. M. (2006), "Identidad y desafíos de la condición docente", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.

EURYDICE (2004), *La profesión docente en Europa, perfil, tendencias y problemáticas.* Informe IV, *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*, Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), Unidad europea, mayo, disponible en: http://www.eurydice.org.

EURYDICE (2008), *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*, Bruselas, Eurydice European Unit.

Feldfeber, M. e Imen, P. (2003), "A formação continuada dos docentes, os imperativos da profissionalização em contexto de reforma", en Carapeto, N. (org.), *Formação continuada e gestão da educação*, São Paulo, Cortez.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1998), "La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza", *Revista de Estudios del Currículum*, vol. I, n.º 3.

Ferreiro, R. (1999), *Hacia "nuevos ambientes de aprendizaje"*, AMEC–DF, disponible en: http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/lecturas_BB/nuevos_ambientes. pdf [consultado en noviembre de 2008].

Ferreiro, R. y de Napoli, A. (2008), "Más allá del salón de clases, Los nuevos ambientes de aprendizaje", *Revista Complutense de Educación*. vol. 19, n.º 2, pp. 333-346, disponible en: http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0808220333A.PDF [consultado en noviembre de 2008].

Flórez Miranda, J. (s. f.), *Algunas reflexiones sobre ambientes de aprendizaje*, disponible en: http://www.monografias.com/trabajos43/ambientes-de-aprendizaje/ambientes-de-prendizaje.shtml [consultado en noviembre de 2008].

Freire, P. (2006), *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, undécima ed., México, Siglo Veintiuno Editores.

Fullan, M. (1990), "Staff development, Innovation and Institutional Development", en Joyce, B. (ed.), *Changing school culture trough staff development*, Alexandria, ASCD.

Fullan, M. (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

Galvin, I. (2006), "La profesión docente en España, retos de futuro. Una perspectiva sindical", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, pp. 303-327, Avellaneda, Siglo XXI.

García, J. R., Rosales, J. y Sánchez, E. (2003), "El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos, un estudio sobre su dificultad", *Cultura y Educación*, 15 (2), pp. 109-128.

Gavilán, M. (2006), *La transformación de la orientación vocacional. Hacia un nuevo paradigma*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Gelvan de Veinsten, S. (2003), "La orientación y la educación, entre la fe y la esperanza", en Melo-Silva, L. *et al.*, *Arquitetura de uma ocupação*, pp. 29-33, Brasil, ABOP, Vetor Editora.

Gómez Nashiki, A. (2008), "Días de prueba. El examen magisterial", *Revista de Educación 2001*, n.º 160, *Normales en entredicho. La evaluación de los docentes*.

Gómez, P. (2005), "*Comentarios al documento*", en Vaillant, D. (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Taller "Docentes en Latinoamérica, hacia una radiografía de la profesión", Bogotá, Corpoeducación, PREAL y Fundación Compartir.

Gonzáles Torres, C., "Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales", *Estudios*, n.º 5, ESE 62.

González Bello, J. R. (2007), "La reconceptualización de la orientación educativa, Una necesidad impostergable, urgente, prioritaria", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, junio, vol. 5, n.º 11. pp. 29-31.

Grindle, M. (2004), *Despite the odds, the contentious politics of education reform*, Princeton University Press.

Guskey, T. R. (2000), *Evaluating professional development*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.

Guskey, T. R. (2003), *The characteristics of effective professional development. A synthesis of lists*, ERIC ED 478380.

Guskey, T. R. y Sparks, D. (2002), *Linking professional development to improvements in student learning*, Annual meeting of the American Educational Research Association, ERIC ED 464112.

Habermas, J. (1989), *The structural transformation of the public sphere*, Cambridge, Polity Press.

Halverson, R. (2003, "Systems of practice, How leaders use artifacts to create professional community in schools", *Education Policy Analysis Archives*, octubre, 11(37), disponible en: http://epaa.asu.edu/epaa/v11n37 [consultado en noviembre de 2008].

Hargreaves, A. *et al*. (1998), *Una educación para el cambio*, Barcelona, Octaedro.

Hawley, W. y Valli, L. (1998), "The essentials of effective professional development. a new consensus", en Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (eds.), *Teaching as a learning profession. Handbook of policy and practice*, pp. 127-149, San Francisco, Jossey-Bass.

Heller, A. (1984), *Everyday life*, traducción al inglés de Cambell, G. L., Londres, Routledge & Kegan Paul.

Hutchings, P. y Huber, M. (2008), *Bulding the teaching commons*, disponible en: http://www.carnegiefoundation.org.

INEE (2008), *Informe Anual 2008: ¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México*, Ciudad de México.

Ingvarson, L., Meiers, M. y Beavis, A. (2005), "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy", *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (10).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007), *PISA 2006 en México. Conclusiones*, México, diciembre, disponible en: http://www.inee.edu.mx.

Isaza, L. y Torres, G. (2000), *Evaluación de los programas de formación permanente de docentes*, realizada en Bogotá entre 1996 y 2000, Bogotá Consultores Educativos Especializados y Compañía Limitada.

Isaza, L. y Torres, G. (2000), *Evaluación de los PFPD entre 1996-2000. El impacto de las experiencias ejecutadas entre el 96 y el 99 y el proceso de experiencias en desarrollo en el 2000*, Bogotá, IDEP-CEE.

Izquierdo, A. (2002), "La educación errante", en Varios autores, *La sociedad, teoría e investigación empírica. Homenaje a José Jiménez Blanco*, Madrid, CIS.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007), *¿Qué hacer ante las desigualdades en la escuela secundaria?* Buenos Aires, IIPE-Santillana.

Jansen, J. y Christie, P. (1999), *Changing curriculum. Studies on outcomes-based education in South Africa*, Cape Town, Juta & Co. Ltd.

Jones, M. (2008), *Programas de inserción laboral para profesores principiantes en Venezuela, un camino por andar*, I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla.

Kallen, D. y Colton, S. (1980), *Educational developments in Europe and North America since 1960*, París, UNESCO.

Kirkpatrick, D. (1999), *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*, Barcelona, PISE.

Labaree, D. (1992), "Power, knowledge, and the rationalization of teaching, a genealogy of the movement to professionalize teaching", *Harvard Educational Review,* 62 (2), pp. 123-154.

Labaree, D. (2000), "On the nature of teaching and teacher education", *Journal of Teacher Education,* 51(3), pp. 48-52.

Ladwig, J. (2008), "Anti-intellectualism and teacher education in the 21st century", *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14 (2), pp. 88-105.

Latorre, M. (2004), "Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas", *Estudios Pedagógicos* (30), pp. 75-91.

Leiras, M. (s. f.), *La estructura de los sistemas educativos y las políticas educativas*, Documento base del Seminario "Gobernabilidad de las políticas educativas", Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas, disponible en: http://www.fundacioncepp.org.ar/publicaciones.

Leonard, J., Lovelace-Taylor, K., Sanford-Deshields, J. y Spearman, P. (2004), "Professional development schools revisited, reform, authentic partnerships, and new visions", *Urban Education* 2004; 39; 561.

Lessard, C. y Tardif, M. (2004), "Les transformations actuelles de l'enseignement, trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?" en Lessard, C. y Tardif, M., *La profession d'enseignant aujourd'hui, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Montreal (Canadá), Presses de l'Université Laval.

Lessard, C. (2006), "Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores, comparação entre o Quebec e o Canadá", *Educação em Revista*, n.º 44, Belo Horizonte, FAE/UFMG.

Lieberman, A. (1999), "Real-life view. An interview with Ann Lieberman", *Journal of Staff Development*, (4), p. 20.

Little, J. W. (2004), "Looking at student work in the United States, a case of competing impulses in professional development", en Day, C. (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, vol. 94-118, Berkshire, McGraw-Hill Education.

López Cardoso, G. (2004), "Una aporía en el campo de la orientación educativa en el modelo desarrollista. Reflexiones respecto a la vocación", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. II, n.º 3, pp. 22-24.

Lüdke, M. (2006), "El trabajo y el saber del docente, nuevos y viejos desafíos", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*, pp. 187-207, Avellaneda, Siglo xxi.

Marcelo, C. (1998), *Formación de profesores para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.

Marcelo, C. (2002), *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*, en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10.

Marcelo, C. (dir.) (1996), *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*, Madrid, MEC/CIDE.

Marchesi, A. (2008), "Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos tiempos y temas de la agenda de política educativa*, Siglo xxi.

Martín, E. y Solé, I. (1990), "Intervención psicopedagógica y actividad docente, claves para una colaboración necesaria", en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*, pp. 463-476, Madrid, Alianza.

Martínez Olivé, A. (2008), *La estructura media de los sistemas educativos y la necesidad de apoyo a las escuelas*, documento base del Seminario "Modelos de apoyo y asistencia a las escuelas", Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas, 14 y 15 de mayo, Quito.

Martínez, D. (2003), "Estudos do trabalho docente", en Oliveira, D. A., *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, Belo Horizonte, Autêntica.

Mayor Ruiz, C., Sánchez Moreno, M. y Marcelo García, C. (1995), "Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores, el inventario de preocupaciones de profesores", *Enseñanza, anuario interuniversitario de didáctica*, 13, pp. 153-180.

Melo-Silva, L. *et al.* (2004), "A orientação profissional no contexto da educação e trabalho", *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, pp. 31-52, ABOP, Brasil, Vetor Editora.

Meirieu, Ph. (2006), *Carta a un joven profesor*, Barcelona, Graò.

Michavila, F. (2008), *La universidad, corazón de Europa*, Madrid, Tecnos.

Miller, E. (2002), "Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe", en Varios Autores (2002), *Formación docente, un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Ministerio de Educación de Argentina (2008), *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad de formación docente en la Argentina*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Argentina (2008), *Lineamientos curriculares nacionales para la formación inicial*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Argentina (2008), *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Argentina (2008), *Plan Nacional de Formación Docente*, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de Chile (2000), *Estándares de desempeño para la formación docente inicial de docentes*, Santiago de Chile, MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2003), *Marco para la buena enseñanza*, Santiago de Chile, MINEDUC.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (coords.) (2003), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, Barcelona, Graò.

Morduchowicz, A. (2002), *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*, Documento número 23 del GTD-PREAL, PREAL, mayo.

Moreno Castañeda, M. (1998), "Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia", en Universidad de Guadalajara (1998), *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*, textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Moreno, I. *et al.* (2006), *Proyecto Fénix. La lectura y la escritura, un problema de investigación fundamental de la cultura escolar*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Moreno, J. (2008), *Dónde y cómo invertir para conseguir calidad en educación*, presentación en el marco del Seminario "Alianza por la Calidad de la Educación en México", Banco Mundial, Washington D. C.

Moreno, J. M. (1992), "Estudio comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en países de la OCDE", en Escudero, J. M. y Moreno, J. M., *El asesoramiento a centros educativos*, pp. 11-48, Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.

Muijs, D., Day, C., Harris, A. y Lindsay, G. (2004), "Evaluating CPD, an overview", en Day, C. (ed.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, pp. 291-319, Berkshire, McGraw-Hill Education.

Muller, M. (2003-2004), "Subjetividad y orientación vocacional profesional", *Orientación y Sociedad*, vol. 4, pp. 35-44, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Munby, H., Russell, T. y Martin, A. K. (2001), "Teachers' knowledge and how it develops", en Richardson, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, cuarta edición, Washington , D. C., American Educational Research Association.

Murillo Torrecilla, F. J. (2007), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

Murillo, J. (2003), "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes", *Reice-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2, disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf.

Navarro, J. C. y Verdisco, A. (2000a), *Teacher training in Latin America. Innovations and trends*, Washington D.C., Inter-American Development Bank, agosto de 2000, disponible en: http://www.iadb.org/publications/search.cfm?pagePos=1&keywords=&searchLang=E&title=&author=&topics=ED&countries=&fromyear=&toyear=&doctype=&activity=&orderby=&language=English&page=5 [consultado en mayo de 2006].

Navarro, J. C. y Verdisco, A. (2000b), "Teacher training, what works and what doesn't. Innovations and trends in Latin America", *TechKonwLogia*, *Knowledge Enterprise*, noviembre-diciembre, disponible en: http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=8&FileType=PDF&ArticleID=196 [consultado en mayo de 2006].

Nieto, S. (ed.) (2005), *Why we teach*, Nueva York, Teachers College Press.

Nóvoa, A. y Lawn, M., (eds.) (2002), *Fabricating Europe. The formation of an education space*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Nóvoa, A. (1991), "A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola", *Inovação*, 4 (1), pp. 63-76.

Nóvoa, A. (1998), "Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation", *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, III (supplementary series), pp. 403-430.

Nóvoa, A. (2000), "Os professores e a história da sua vida", en Nóvoa, A. (org.), *Vida de professores*, segunda edición, Oporto, Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007), *The return of teachers*, Portuguese Presidency of the Council of the European Union. Conference teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning, Lisboa.

OCDE (2000), *Société du savoir et gestion des connaissances*, OCDE, París.

OCDE (2001), *Education at a glance*, Londres, Secretary General of OECD.

OCDE (2004), *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*, París, OECD, y Ministerio de Educación y Ciencia de España, disponible en: http://www.oecd.org/dataoecd/30/52/34529291.pdf [consultado en noviembre de 2008].

OCDE (2005), *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, disponible en: http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.pdf.

OCDE (2006), *Schooling for tomorrow think scenarios, rethink education*, París, OECD.

OCDE/UNESCO (2003), *Financing education. Investments and returns*, París, UNESCO-UIS/OECD.

OEI (2008), *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, documento para debate, Madrid, OEI-SEGIB.

Oliveira, D. A. (2006), *Gestão escolar e trabalho docente*, relatório de Pesquisa CNPq - FAPEMIG, Belo Horizonte, MG, Faculdade de Educação/UFMG.

Olivera Rivera, E. (2004), "Una mirada crítica de la orientación educacional. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento", *Diálogos Educativos*, n.º 7, pp. 1-10, Chile.

Olsen, B. y Anderson, L. (2007), "Courses of action, a qualitative investigation into urban teacher retention and career development", *Urban Education* 2007, 42, 5.

Orland Barak, L. (2006), "Lost in translation, tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa", *Educación*, n.º 340, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Perazza, R. (2006), *Normativa y carrera docente*, Buenos Aires, Centro de Estudios de Políticas Públicas.

Perazza, R. y Terigi, F. (2008), "Decisiones políticas acerca de la evaluación docente. Consideraciones sobre la experiencia de reformulación de la evaluación de desempeños en la Ciudad de Buenos Aires", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, n.º 2.

Pérez Gómez, A. I. (1997), "Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo", *Motriz*, vol. 3, n.º 1.

Perrenoud, Ph. (1996), *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans un métier complexe*, París, ESF.

Perrenoud, Ph. (1998), "La transposition didactique à partir de pratiques, des savoirs aux compétences", *Revue de Sciences de l'Éducation*, XXIV (3), pp. 487-514.

Perrenoud, Ph. (2002), *A prática reflexiva no ofício de professor, profissionalização e razão pedagógica*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Perrenoud, Ph. (2006), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graò.

Pochard, M. (2008), *Livre vert sur l'evolution du metier d'enseignant*, París, La Documentation Française.

PREAL (2001), "El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro", *Formas y reformas de la educación*, serie Políticas, año 3, n.º 10, noviembre, disponible en:
http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=65&Camino=63|Preal%20Publicaciones/65|Serie%20Políticas [consultado en mayo de 2006].

PREAL (2003), "Estados Unidos, esfuerzos colaborativos para mejorar la docencia", *Formas y reformas de la educación,* serie Mejores Prácticas, año 5, n.º 15, octubre, disponible en:
http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=66&Camino=63|Preal%20Publicaciones/66|Serie%20Mejores%20Prácticas, [consultado en mayo de 2006].

PREAL (2005), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, resúmenes de estudios de caso sobre la profesionalización docente en América Latina, julio, disponible en:
http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=144&Camino=83|GT%20Profesion%20Docente/144|Documentos [consultado en junio de 2006].

Presidencia de la Nacion, Ministerio de Educacion, Ciencia y Tecnología (2007), *Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*, Buenos Aires.

Proaño, M. y Jaya, A. (2008), *Análisis de la propuesta del programa de inserción del docente principiante*, Ecuador, Ministerio de Educación.

Putnam, R. T. y Borko, H. (2000), "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning", *Educational Researcher*, 29 (1), pp. 4-15.

Quezada, J. (1997), *Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

Ramalho, B. L. (2004), *Formar o professor, profissionalizar o ensino, perspectivas e desafíos*, segunda edición, Porto Alegre, Sulinas.

Ranjard, P. (1984), *Les enseignants persécutés*, París, Robert Jauze.

Rascovan, S. (2004), "Lo vocacional, una revisión crítica", *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, pp. 1-10, ABOP, Brasil, Vetor Editora.

Restrepo, B. (2004), "La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico", *Educación y educadores*, 7, pp. 45-56.

Reyes, M. y Roa, R. (2008), *Importancia de considerar al profesor como persona en los programas de inserción a la docencia*, I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla.

Reyes, R. y Bonnet, D. (2004), "Los espacios enriquecidos del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, un intento de renovar el proceso formativo de los maestros de niños", *Revista Colombiana de Educación*, 47, pp. 149-179.

Richardson, V. y Placier, P. (2001), "Teacher change", en Richardson, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, cuarta edición, pp. 905-947, Nueva York, American Educational Research Association.

Rodrigues, M. L. (2002), *Sociologia das profissões*, Oeiras, Celta Editora.

Rodríguez Romero, M. (1996), *El asesoramiento en educación*, Málaga, Aljibe.

Rose, N. (1999), *Powers of freedom, reframing political thought*, p. 161, Cambridge, Cambridge University Press.

Rubio, J. (2006), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006, Un balance*, FCE, SEP.

Rudduck, J. (1991), *Innovation and change*, Milton Keynes, Open University.

Salas Neumann, E. S. (1982), *¿Cómo orientar?, algunos enfoques de la orientación escolar o asesoramiento para Chile como país latinoamericano*, Santiago de Chile, Universitaria.

Sánchez, E. (2000), "El asesoramiento psicopedagógico, un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores", *Infancia y Aprendizaje*, n.º 91.

Sandoval Flores, E. (2001), "Ser maestro de secundaria en México, condiciones de trabajo y reformas educativas", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 25, *Monográfico Profesión Docente*, enero-abril.

Sandoval, E. (2008), *Experiencias de formación de los formadores*, UPN, documento de trabajo.

Sarason, S. B. (1999), *Teaching as a performing art*, Nueva York, Teachers College Press.

Sarason, S. B. (2003), *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, Octaedro.

Saussois, J. M. (2006), *Scénarios, comparaisons internationales et principales variables pour l´analyse des scénarios concernant l´éducation. Repenser l´enseignement, des scénarios pour agir*, capítulo 3, París, OCDE.

Schleicher, A. (2005), *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación, retos y respuestas políticas*, Madrid, Santillana.

Schleicher, A. (2006), *The economics of knowledge. Why education is key for Europe's success*, París, OECD.

Schön, D. A. (1987), *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1988), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*, Barcelona, Paidós Ibérica.

Schön, D. A. (1991), *The reflective turn. Case studies in and on educational practice*, Nueva York, Teachers College Press.

Schwartz, B. (1967), "Réflexions sur le développement de l'éducation permanente", *Prospective*, 14, pp. 173-203.

Secretaría de Educación de Medellín, Colombia (2007), *Experiencias con sentido pedagógico*, Medellín.

Shulman, L. S. (2004a), "Aristotle had it right, On knowledge and pedagogy", en Shulman, L. S. (ed.), *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*, San Francisco, Ca., Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2004b), "Knowledge and teaching. Foundations of the new reform", en Shulman, L. S. (ed.), *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*, San Francisco, Ca., Jossey-Bass.

Shulman, L. S. (2008), *Excellence, an immodest proposal*, disponible en: http://www.carnegiefoundation.org.

Sosniak, L. A. (1999), "Professional and subject matter knowledge for teacher education", en Griffin, G. A. (ed.), *The Education of Teachers*, vol. 99, Yearbook National Society for the Study of Education, Chicago, University of Chicago Press.

Spencer, H. (1963), *Education*, Patterson, New Jersey, Littlefield Adams.

Tancredi, B. (2004), *Cursos basados en la web. Principios teórico-prácticos para la elaboración de cursos*, México, Trillas.

Tancredi, B. (2007), "Una visión en tres tiempos de la Oficina de Planificación y Evaluación Institucional de la Universidad Nacional Abierta", en *Educación a distancia en la Universidad Nacional Abierta*, Caracas, Universidad Nacional Abierta.

Tancredi, B., González, F., Indriago, V., Cabello, O. y Roa, V. (2005), *Plan estratégico de la UNA. Presente y futuro desde un punto de vista colectivo*, Universidad Nacional Abierta, Caracas, Oficina de Planificación y Evaluación Institucional.

Tapia García, G. (2008), "Formación para el asesoramiento en las escuelas, un proceso emergente en México", *Profesorado*, disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL6.pdf.

Tedesco, J. C. (1999), *Educación y sociedad del conocimiento y la información*, Encuentro Internacional de Educación Media, Bogotá, Colombia, 8-12 de agosto.

Tedesco, J. C. (2006), "A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente", en Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, pp. 329-338, Avellaneda, Siglo xxi.

Tedesco, J. C. (s. f.), *Profesionalización y capacitación docente*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (1999), *El arte del buen maestro*, Pax-México/Cesarman, México DF.

Tenti Fanfani, E. (2005) (2006), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo xxi Editores.

Tenti Fanfani, E. (2007), *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo xxi Editores.

Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2007), "Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México", *Pensamiento Educativo*, vol. 41, n.º 2, 2007, pp. 223-254, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Terigi, F. (2006a), *Tres problemas para las políticas docentes*, panel "Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos", Encuentro Internacional "La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes", organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Montevideo, 22, 23 y 24 de junio.

Terigi, F. (2006b), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, informe de la consultoría sobre "Oferta de desarrollo profesional continuo y carrera docente" para el Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América Latina (GTD-PREAL), Buenos Aires, octubre.

Teutli, D. (2008), "Alianza por la calidad de la educación y normalismo, posiciones antagónicas", *Educación 2001*, n.° 162, p. 11, Ciudad de México.

Torrecilla, J. (2006), "La formación de docentes", en *Modelos innovadores en la formación inicial docente*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

Torres, R. (2004), "Nuevo rol docente, ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?", *Revista Colombiana de Educación*, 47, pp. 31-52.

Trahar, S. (ed.) (2006), *Narrative research on learning. Comparative and international perspectives*, Oxford, Symposium Books.

Triolo, F. y Zeballos, M. (2008), *Programa de acompañamiento a profesores principiantes en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina*, I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla.

UNESCO (1998), "Aprender sin fronteras", *Fuentes de la UNESCO*, n.º 98, París, UNESCO.

UNESCO (2000a), *Distance education for the information society. Policies, pedagogy and professional development. Analytical survey*, Moscú, UNESCO, Institute for Information Technologies in Education.

UNESCO (2000b), *Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos, Cumplimiento de nuestros compromisos colectivos*, Foro Mundial de Educación, Dakar, París, UNESCO.

UNESCO (2001), *Report on distance education in the E-9 countries*, París, UNESCO.

Universidad de Antioquia, Escuela de Maestros (2007), *Redes pedagógicas*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Universidad de Guadalajara (1998), *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*, textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Universidad Federal de São Carlos, Universidad Presbiteriana Mackenzie (2008), I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a Docencia, Sevilla.

Vaillant, D. (2002), *Formación de formadores. Estado de la práctica*, Santiago de Chile, PREAL n.º 25.

Vaillant, D. (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Santiago de Chile, PREAL.

Vaillant, D. (2005), *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*, Barcelona, Octaedro.

Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2000), *¿Quién educará a los educadores?* Montevideo, ANEP, AECI y Presidencia de la República.

Veenman, S. (1984), "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, 54 (2), pp. 143-178.

Vegas, E. y Petrow, J. (2008), *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío para el siglo xxi*, Washington, Banco Mundial.

Vélaz de Medrano, C. (1998), *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*, Madrid, Ediciones Aljibe.

Vélaz de Medrano, C. (2002), *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*, Madrid, UNED.

Vélaz de Medrano, C. (2003), "Asesoramiento psicopedagógico y socioeducativo, la colaboración profesional para la resolución de problemas educativos desde el enfoque comunitario", en Vélaz de Medrano, C. (coord.), Alonso, C., Díez, M., Ferrandis, A. y García Segador, V. (2003), *Orientación comunitaria, el asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*, pp. 17-106, Madrid, UNED.

Vélaz de Medrano, C. (2008), "Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante", *Profesorado*, enero.

Vélaz de Medrano, C., Repetto, E., Blanco, A., Guillamón, J. R., Negro, A. y Torrego, J. C. (2001), "El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria. Análisis de necesidades y prospectiva", *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), pp. 199-220.

Vera, G. D. (2003), "Pedagogía y formación de orientadores, una perspectiva constructivista", *Revista de Pedagogía*, vol. 24, n.º 69. pp. 137-166.

Vera, G. D. (2004a), "La orientación como profesión. Definiciones, propósitos y alcances", *ED*, mayo, vol. 11, n.º 2, pp. 169-180

Vera, G. D. (2004b), *La profesión de orientación, retos y tendencias contemporáneas*, Actas del Segundo Encuentro Latinoamericano de Asociaciones y Profesionales de la Orientación. Colima, Colombia, 24-26 de mayo de 1990.

Vera, J. y Esteve, J. M. (2001), *Un examen a la cultura escolar*, Barcelona, Octaedro.

Viesca, A. (1998), *Ambientes de aprendizaje en la educación a distancia*, en *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*, pp. 205-221, textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Vilera de Girón, A. (2004), *La orientación integrada a nuevas racionalidades y visiones de cambio*, Actas del Simposio Internacional Orientación Educativa y Vocacional, Valencia, Venezuela.

Villegas-Reimers, E. (2003), *Teacher professional development. An international review of literature*, París, UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Virno, P. (2003), *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*, Buenos Aires, Granica.

Vries, I. D. y Beijaard, D. (1999), "Teachers' conceptions of education. A practical knowledge perspective on 'Good Teaching'", *Interchange*, 30 (4), pp. 371-397.

Yinger, R. J. (1999), "The role of standards in teaching and teacher education", en Griffin, G. A. (ed.), *The education of teachers*, pp. 85-113, Chicago, The University of Chicago Press.

Young, M. F. D. (2008), *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*, Londres, Routledge.

Zibetti, M. L. T., y Sourza, M. P. R. (2007), "Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica, contribução para a formação de professores", *Educação e Pesquisa*, 33 (2).

Los autores

Consuelo Vélaz de Medrano

Profesora titular de Orientación e Intervención Psicopedagógica de la UNED (España). Ha realizado y dirigido investigaciones y publicaciones sobre orientación e intervención psicopedagógica para la inclusión educativa, formación de orientadores y cooperación al desarrollo en educación. Su libro más reciente se titula *Políticas públicas y equidad en educación y formación básicas: estudio de casos en América Latina, África Subsahariana y Magreb* (2008). Es editora jefe de la *Revista de Educación* (www.revistaeducacion.mepsyd.es). Coordina el Grupo de Expertos en Formación Docente de la OEI.

Denise Vaillant

Doctora en Educación de la Universidad de Quebec en Montreal. Cursó la maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática docente y a reforma, innovación y cambio en educación. Es coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente en América Latina de PREAL.

María Inés Abrile de Vollmer

Profesora de Ciencias de la Educación. Ha sido ministra de Cultura y Educación, subsecretaria de Desarrollo Social y legisladora de la provincia de Mendoza (Argentina). Tuvo a su cargo la coordinación nacional del Programa de Reformas e Inversiones del Ministerio de Educación, y la subsecretaría de Economía Social y Desarrollo Local del Ministerio de Desarrollo Social. Ha sido gerente de Políticas Sociales del PNUD y directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente. En la actualidad es subsecretaria de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación.

Dalila A. Oliveira

Socióloga y doctora en Educación (USP). Profesora del Programa de Posgrado y de la Faculdad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Coordinadora de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente y del Grupo de Trabajo Educación, Política y Movimientos Sociales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Vicepresidenta de la Asociación Nacional de Posgraduado Investigación en Educación (ANPEd). Investigadora del CNPq.

Beatrice Avalos

Investigadora asociada del Centro de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile. Tiene también a su cargo la coordinación nacional del Estudio IEA TEDS-M sobre formación docente inicial. Ha sido profesora de la Universidad Católica de Chile, de la Universidad de Gales (Cardiff) en el Reino Unido y de la Universidad de Papua Nueva Guinea. Ha publicado vafios libros y artículos en revistas sobre temas de formación docente, educación en países en desarrollo, políticas educacionales y de género y educación.

Carlos E. Beca

Profesor de Filosofía en la Universidad Católica de Chile. Dirige desde el año 2000 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, a cargo del diseño y coordinación de diversos programas de desarrollo profesional docente en los ámbitos de formación inicial y continua, evaluación del desempeño, fomento de la investigación educativa y carrera profesional docente. Ha desarrollado estudios y actividades profesionales en diversos campos de la política educativa, especialmente en educación rural, educación de adultos y trabajo docente.

Ingrid Boerr

Profesora de educación básica, licenciada en Educación y magíster en Gestión y Planificación Educacional. Docente de aula desde hace dieciocho años en las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales, desempeñándose durante algún tiempo también como jefe de Unidad Técnico Pedagógica. Simultáneamente trabaja en el PIIE, asesorando a profesores y a escuelas. En el año 2000 ingresó en el Ministerio de Educación (CPEIP), donde coordinó Talleres Comunales de Profesores, y desde 2002 tiene a su cargo la Red Maestros de Maestros.

Gloria Calvo

Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Cuenta con una amplia trayectoria en investigación cualitativa y estados del arte en los campos de formación de docentes, pedagogía, formación ciudadana, equidad y políticas educativas, enseñanza-aprendizaje, familia, usos de información. Ha sido par evaluador de las Becas Alban, FONDECYT, CONYCIT, COLCIENCIAS, y ha realizado consultorías para UNESCO, PREAL, BID y OEI. Actualmente es consultora independiente.

María Adelina Castañeda

Profesora titular y coordinadora académica del Área Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (México). Ha desarrollado proyectos de investigación sobre instituciones, dispositivos, trayectorias y agentes de la formación permanente en educación básica. Es autora de varios libros, capítulos y artículos sobre dicho tema. Ha sido asesora en el diseño y evaluación de diversos programas de posgrado y de proyectos educativos a nivel nacional.

José Manuel Esteve

Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga, donde ha sido decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y secretario general de la citada Universidad. Es autor, entre otros, de los libros *Profesores en conflicto, El malestar docente*, *Los profesores ante el cambio social*, *La formación inicial de los profesores de secundaria* y *La Tercera Revolución educativa*. Experto de la Agencia Europea de Educación, consultor de UNESCO y Asesor de la OEI, sus trabajos han sido traducidos al francés, inglés, italiano y portugués.

Graciela Lombardi

Especialista en formación docente y en gestión institucional. Actualmente es coordinadora nacional del Área de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación de Argentina. Docente universitaria en distintas universidades argentinas, ha trabajado en los cursos presenciales de Enseñanza para la Comprensión en el

marco del nodo sur de la red L@titud-Project Zero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard.

Carlos Marcelo

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Sevilla, donde dirige el grupo de investigación IDEA (http://prometeo.us.es/idea). Posee una larga trayectoria en investigación sobre los procesos de formación docente y ha publicado numerosos libros sobre esta temática. Dirige el Proyecto Prometeo, que promueve la innovación e investigación sobre los procesos de aprender a enseñar utilizando nuevas tecnologías de la información y comunicación. Desde este proyecto realiza actividades para la incorporación de las TIC en la formación a lo largo de la vida (http://prometeo.us.es).

Alba Martínez Olivé

Maestra en Lengua y Literatura Españolas por la Escuela Normal Superior de México. Realizó la maestría en Investigación Educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Es docente y autora de libros y materiales para profesores publicados por la Secretaría de Educación Pública. En 1995 fundó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Dirigió entre ese año y enero de 2007 las dependencias nacionales para impulsar la formación continua de los docentes mexicanos.

António Nóvoa

Rector de la Universidad de Lisboa. Doctor por la Universidad de Ginebra (Ciencias de la Educación) y por la Universidad de París IV-Sorbonne (Historia). Ejerció funciones de profesor invitado en las universidades de Ginebra (1982-1983), de Wisconsin-Madison (1993-1994), de París V (1995), de Oxford (2001) y Columbia University-New York (2002). Consultor para educación del Presidente de la República (1996-1999). Presidente de la Asociación Internacional de Historia de la Educación-ISCHE (2000-2003). Autor de cerca de ciento cincuenta trabajos científicos en el área de la Historia de la Educación y de la Educación Comparada, publicados en doce países.

Sylvia B. Ortega

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó estudios de maestría en la Universidad de Wisconsin y se doctoró en la Universidad de Texas-Austin. Ha publicado numerosos artículos y es autora y coautora de diez libros. En la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, fue jefa del Departamento de Sociología, directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades y rectora de la Unidad. Ha sido directora general de Asuntos Internacionales y Becas en el CONACYT, y titular de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Actualmente es rectora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Beatriz Tancredi

Profesional con más de veinticinco años al servicio de la educación a distancia, a nivel nacional e internacional. Profesora jubilada de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Maestra, licenciada en Educación y posgraduada en Psicología Cognitiva en la UCAB (Venezuela) y en Teleformación (Universidad de Sevilla). Tiene una maestría en Psicología (USB, Venezuela) y un doctorado en Educación en la NSU (USA). Se dedica a formar a docentes, a escribir libros y

artículos especializados, a la investigación educativa y al desarrollo de proyectos tecnológicos en la educación superior pública.

Emilio Tenti Fanfani

Sociólogo. Profesor de Sociología de la Educación e investigador en la Universidad de Buenos Aires. Coordinador del Área de Investigación del IIPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Ha sido profesor e investigador en Colombia, México y Francia. Es autor de diversas publicaciones sobre la construcción histórica y social del oficio docente en América Latina. Entre sus últimos libros sobre esta temática pueden citarse *El arte del buen maestro* y *La condición docente*.

Flavia Terigi

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), especialista en Políticas Educativas (FLACSO). Profesora en la UBA y en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina. Fue subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003 y 2006) y anteriormente directora general de Planeamiento. Coordina desde la Fundación Iberoamericana de la OEI el desarrollo de investigaciones comparadas sobre el acceso y la permanencia en la educación básica de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades de América Latina en el marco del proyecto EUROsociAL Educación, Tema B.

